A HISTÓRIA SE MOVE ...



CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

ATEMPA

A História se move...

O título da obra "A História se move..." emerge de uma questão potente. Mais ainda, da que lhe deu origem: o Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS), fundado no final de 2019, é uma das grandes novidades do nosso meio. Apesar do pouco tempo, consolidou-se a partir de uma iniciativa de encontros de formação, de debate político e de defesa da história como campo de pesquisa, ensino e lutas sociais.

Este livro é uma contribuição teórica para debatermos a atualidade do ensino de história e igualmente enseja a pensar nos desafios da educação pública em tempos de predomínio da combinação política e econômica de elementos fascistas e ultraliberais nas diferentes esferas de governo, a começar pelo do antipresidente Bolsonaro.

A presente obra, a partir da participação de cada autora e autor, defende à sua maneira a impossibilidade do cerceamento da liberdade de ensino e da "mordaça" na escola pública. Isso tudo tocando em temas sensíveis à história e à educação.

Encontraremos abordagens originais e didáticas sobre as relações étnico-raciais, o uso de tecnologias digitais no ensino de história, a relação entre a pandemia e a insegurança alimentar, as culturas populares, a resistência ativa em defesa da liberdade de ensinar e as lutas ainda atuais pela consolidação da democracia.

Para a Atempa é um imenso orgulho e uma forma de apoiar as batalhas pela educação também nas trincheiras da história. Que as reflexões e conhecimentos expostos pelas/os colegas sirva de incentivo para novos tempos na educação pública.

Boa leitura!

Associação de Trabalhadoras/es em Educação de Porto Alegre (ATEMPA)
Gestão 2019-2022

A HISTÓRIA SE MOVE ...

ORGANIZADORES:

César Rolim

Fabiana Meira

Itaara Pires

Marco Mello

Coletivo de Professoras e Professores de História
da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS)

Associação de Trabalhadores em Educação do
Município de Porto Alegre (ATEMPA)

PORTO ALEGRE, RS
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 A História se move... /César Rolim, Fabiana Meira, Itaara Pires, Marco Mello (organizadores). - Porto Alegre: ATEMPA - Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre; CPHIS - Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2022. 204p.: il.; 31cm.

Inclui bibliografia.

Vários autores
ISBN: 978-65-996311-2-2

1. Ensino de História. 2. Política Educacional. 3. Gestão Democrática. 4. Relações raciais. 5. Tecnologias Digitais 6. Segurança Alimentar. 7. Culturas Populares. 8. História sem mordaça. 9. Lutas por democracia
I. Rolim, César. II. Meira, Fabiana. III. Pires, Itaara. IV. Mello, Marco.

CDD 370.9

Índice para catálogo sistemático:
1. História – Estudo e ensino 370.9

(Bibliotecária responsável: Cláudia Oberrather – CRB 10/978)

ISBN: 978-65-996311-2-2

9 786599 631122

CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

ATEMPA

A História se move... é uma iniciativa do Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) em parceria com a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA).

COMISSÃO EDITORIAL

César Rolim (EMEF Nossa Senhora de Fátima)
Fabiana Meira (EMEF Aramy Silva)
Itaara Pires (EMEF Anísio Teixeira)
Marco Mello (EMEF Saint Hilaire)

COORDENAÇÃO DO CPHIS

Bruno Schlatter (EMEF Leocádia Felizardo Prestes)
Elmar Soero (CMET Paulo Freire)
Luciano Barbian (EMEF Neusa Goulart Brizola e EMEF Monte Cristo)
Manoel José Ávila (EMEF João Goulart e Antonio Giúdice)
Marco Mello (EMEF Saint Hilaire)
Marcus Vianna (EMEF Martim Aranha)
Patrícia Trindade de Angeles (EMEF América)
Rodrigo Souza dos Santos (EMEF Pepita de Leão)
Vânia Fonseca Soares (EMEF José Loureiro da Silva)

DIRETORIA ATEMPA (2019-2022)

Direção Geral: Ezequiel Carvalho Viapiana, Marcus Vinicius Martins Vianna e Maria José da Silva
Direção Financeira: Carolina Hugo
Direção Administrativa e Organização: Simone de Lima Amaral
Direção Sindical: Luciana Vivian da Cunha
Direção de Imprensa e Divulgação: Vanessa Mendes Pedroso
Direção de Assuntos Educacionais: Adriana Killes Barcelos Barbosa
Direção de Saúde e Condições de Trabalho: José Ivan Rodrigues dos Santos

REVISÃO

As autoras e os autores

PROJETO GRÁFICO, ARTE DA CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Júlia Ramos de Carvalho
juliardcarvalho7@gmail.com

CONTATO

cphis.poa@gmail.com
https://www.facebook.com/CPHIS/

SUMÁRIO

PREFÁCIO

A ESCOLA PÚBLICA, A HISTÓRIA E A FOME

Eu que desde pequenino
Sempre ouvia falar
Nesse tal São Saruê
Destinei-me a viajar
Com ordem do pensamento
Fui conhecer o lugar [...]
Lá eu vi rios de leite
barreiras de carne assada
lagoa de mel de abelhas
atoleiros de coalhada
açudes de vinho quinado
montes de carne assada[1]

Viagem a São Saruê (1947)
Manoel Camilo dos Santos

A utopia de São Saruê foi cantada, contada e recontada por cordelistas e repentistas dos sertões nordestinos nos primórdios da República brasileira. São Saruê é o país dos sonhos distantes, onde o alimento é farto, a diversão é garantida, o dinheiro é desnecessário e ninguém precisa trabalhar. É uma utopia da abundância tal como o país da Cocanha dos camponeses medievais europeus (FRANCO JR., 1992; MARQUES, 2011). E, assim como no caso europeu, os cantos de São Saruê foram relidos, mais tarde, com viés moralizante, julgando negativamente a quem não se conformava com a situação em que vivia.

Tanto no país da Cocanha quanto em São Saruê, a abundância sonhada ia além do alimento farto. Afinal, desde muito tempo as camadas oprimidas sabem, como cantaram os Titãs, que "a gente não quer só comida" (1987).

[1] Manoel Camilo dos Santos, Viagem a São Saruê, Campina Grande, A Estrella da Poesia, s/i, 1947. Citado por Marques (2011).

Sítios de pés de dinheiro
que faz chamar atenção,
os cachos de notas grandes
chega arrastar pelo chão,
as moitas de prata e ouro
são mesmo que algodão[3]

Iniciei essa apresentação recordando as utopias camponesas que trabalham com fome e abundância pois, ao ler o livro "A História se move...", organizado pelo Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS), fiquei muito sensibilizada pela potência e profundidade das ideias apresentadas em cada um dos seis cadernos temáticos. E, em um deles, o debate era justamente sobre a fome. Fome vivida, sofrida e enfrentada nas escolas públicas de todo o Brasil nesses anos pandêmicos. Fome que não é conceito, nem medida, nem processo histórico ou fenômeno sociológico. Fome que é dor, e diante da qual as pessoas se compadecem e colaboram, se mobilizam, se revoltam. Pensei na força de tantas famílias para se manterem, no trabalho da comunidade escolar para amenizar o sofrimento das crianças, jovens e adultos que chegam à escola, onde encontram alimento, mas também acolhida, amizade, conhecimento, esperança.

O par fome-abundância instiga a refletir sobre as criações, as lutas e os sonhos de inúmeros grupos sociais, nos mais diferentes tempos e espaços. Pode suscitar aulas interessantíssimas. Mas, antes de conceito ou processo histórico, a fome pode ser ameaça ou presença dolorosa entre as fileiras de classes na sala de aula. Se nos entendemos professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), sabemos que um conteúdo nunca é só um conteúdo: é objeto mobilizador de leitura de mundo, de indignação e de vontade de mudança. Talvez por isso a leitura do livro tenha me remetido a essas utopias de abundância: porque, apesar de tudo, nós nunca vamos deixar de insistir que outros mundos são possíveis, de que o sonho tem seu valor justamente pela sua inutilidade, e de que o papel da escola é justamente permitir que o pensamento se liberte.

[3] Idem.

Assim, li os demais cadernos temáticos a partir dessa tensão entre a escassez e a fertilidade, presente nas produções dos professores e das professoras que participaram em cada capítulo. E, ao final, o livro ganhou para mim outro caráter, que arrisco compartilhar agora com a pessoa que está se aventurando na obra. O livro que você está prestes a ler não é apenas uma coletânea de textos derivados de um evento. Eu o vejo como um programa político-educacional que pode tranquilamente ser convertido em currículo e adaptado para diversos ciclos e modalidades de ensino. Inspirada nas propostas de LaGarret King (2020), percebo os cadernos sobre Branquitude (Caderno 1), Culturas populares e resistências (Caderno 4) e Lutas por democracia (Caderno 6) como orientadores para seleção e distribuição de conteúdos por trimestre.

Cléber Teixeira Leão, ao apresentar sua investigação em torno da aprendizagem do conceito de branquitude em escolas estaduais de Porto Alegre, problematiza a invisibilidade das pessoas brancas, que acabam sendo tomadas como o "normal" ou o "natural", cabendo o status de racializado apenas aos grupos sociais não brancos. Já os colegas Paulo Sérgio da Silva, Fabiano Negreiros, Maria do Carmo Aguilar e Priscila Nunes Pereira demonstram a viabilidade de abordagens contracoloniais em torno da história do Brasil, principalmente a partir dos movimentos comunitários em sua potência de mover o mundo e educar a sociedade. Por último, Itaara Pires, Carla Rodeghero, Gustavo Coelho e Sirlei Gedoz ressaltam a relevância de estudar, de forma cada vez mais aprofundada, as lutas pela democracia e contra todo tipo de autoritarismo na história do Brasil.

Transversalmente, visualizo o Caderno 2, que aborda as tecnologias digitais, como referencial metodológico para o programa político-educacional que "A História se move..." representa. Leonardo Ucha, Carmem Gil, Marcus Vianna e Bruno Schlatter exemplificam, denunciam e investigam as (im) possibilidades e os riscos da digitalização dos recursos didáticos e do controle do trabalho docente. A reflexão sobre tecnologias digitais auxilia a pensar na autoria docente, na propriedade intelectual e na liberdade de produzir e veicular seus próprios materiais em aula.

Isso nos conecta ao Caderno 5, que trata de história sem mordaça, intelectuais orgânicos e resistência ativa, do qual participei junto com Vânia Soares, Rodrigo Souza dos Santos e Marco Mello. A liberdade de ensinar e de aprender é princípio fundamental de todo currículo. Por isso, precisamos ter consciência de nosso papel de protagonistas em torno da história da educação pública no Brasil, de forma crítica e inclusiva.

Por último, a fome. Nenhuma proposta político-educacional está completa se não olha para as estruturas que conformam as condições de vida e de transformação social em nossas escolas. Elmar Soero de Almeida, Janderson Gonçalves, Annelise Krause, Baba Diba de Iyemonja e Fernando Pureza constroem um cenário plural sobre as desigualdades que envolvem as escolas municipais de Porto Alegre e suas comunidades, bem como outros lugares e tempos. As reflexões do Caderno 3 dialogam diretamente com a Escola Cidadã, em que nenhum currículo pode ser formulado antes do diálogo atento e responsável com as/os estudantes e o lugar onde vivem, sem uma análise de conjuntura e sem um projeto de futuro que apele por mais justiça e equidade.

Finalizo reforçando meu convite a quem lê esta obra: "A História se move..." é muito mais que um livro. É um projeto político educacional de profunda crítica e de amorosa esperança dedicado ao ensino de história e à educação nas escolas de Porto Alegre. Desejo que essa leitura renda novos cantares, contares e repensares, a exemplo da utopia de São Saruê!

Caroline Pacievitch[2]

[2] Professora de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Correio eletrônico: *caroline.pacievitch@ufrgs.br*

Referências:

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. **Comida**. Rio de Janeiro: WEA, 1987.

FRANCO JR., Hilário. **As utopias medievais**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KING, Lagarrett J. Black History is not American History: toward a framework of Black Historical Consciousness. **Social Education**, [*s. l.*], v. 84, n. 6, p. 335–341, 2020. Disponível em: *https://is.gd/Nxuu67*. Acesso em: 19 de abril de 2022.

MARQUES, Francisco Cláudio Alves. O país de São Saruê: um correlato da Cocanha medieval no sertão nordestino. *In*: , 2011, Catalão-GO. **II Simpósio Nacional de Letras e Linguística**. Catalão-GO: Departamento de Letras / UFG, 2011. p. 322–339. Disponível em: *https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/24.pdf*. Acesso em: 18 de abril de 2022.

APRESENTAÇÃO

Não mexe comigo que eu não ando só
Eu não ando só, que eu não ando só
Não mexe não
Eu tenho Zumbi, Besouro, o chefe dos tupis, sou tupinambá
Tenho os Erês, Caboclo Boiadeiro, mãos de cura
Morubixabas, cocares, arco-íris
Zarabatanas, curare, flechas e altares
Eu posso engolir você, só pra cuspir depois
Minha fome é matéria que você não alcança
Sou como a haste fina que qualquer brisa verga
Mas nenhuma espada corta
Não mexe comigo que eu não ando só

Não Mexe Comigo (Fragmentos)
Maria Bethânia, Paulo César Pinheiro.
DVD Carta de Amor (2013)

Ah! As alegrias e recompensas do trabalho coletivo…

Quem diria que, menos de dois anos depois do início de tudo, estaríamos aqui escrevendo uma apresentação para o livro "A História se move..."?

Entre setembro de 2020 e março de 2021, no meio da pandemia do Coronavírus, produzimos seis Cadernos Temáticos "A História se move...", frutos dos encontros virtuais promovidos pelo Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) e pela Associação de Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA).

Desde a primeira postagem no grupo de *Whatsapp* do CPHIS, quando quatro pessoas sem demora se ofereceram para compor a Comissão Editorial (isso mesmo, a gente gosta de se imaginar Comissão em maiúsculas!) dos Cadernos, foram inúmeros encontros através das telas de computador, muitos textos revisados, discussões sobre a posição de vírgulas e sobre as regras da ABNT, escolhas de cores e de layouts de capas. Além disso, houve a produção de materiais em vídeo e de áudios, que serviram para apresentar os cadernos nos espaços de divulgação das entidades.

Contamos com muita ajuda de colegas, amigos, filhas... Afinal, na empreitada, precisamos de designers gráficos, editoras de vídeo, bibliotecárias... O nosso suporte técnico sempre funcionou baseado na competência, no conhecimento e na disposição para trabalhos voluntários de última hora. Os Cadernos (e agora este livro) saíram tão bonitos graças ao trabalho de Júlia Ramos de Carvalho, que fez todo o projeto gráfico e a diagramação, além da criação das capas (com participação, em uma das edições, de Vinícius Rodrigues da Rosa Dutra). Igualmente, agradecemos à bibliotecária Cláudia Oberrather, pela confecção da ficha catalográfica. Por fim, para este livro, contamos com a contribuição generosa da professora Caroline Pacievitch, da Faculdade de Educação da UFRGS, entusiasta e apoiadora do CPHIS desde seu nascedouro, que aceitou nosso convite e escreveu o belo prefácio para esta obra, resgatando a vitalidade e a abundância criativa de educadoras/es de redes públicas e de coletivos que sonham e constroem, desde as salas de aula e outros espaços educativos, novos modos de vida mais afetuosos e igualitários.

Nosso trabalho sempre foi facilitado pela disposição das autoras e dos autores, que prontamente nos enviaram seus textos, e diligentemente atenderam nossas solicitações e dúvidas com o mesmo objetivo de tornarem suas produções adequadas aos moldes dos nossos Cadernos.

E o resultado, concretizado neste livro, impressiona: são contribuições de vinte e dois autores e autoras em torno de temas de grande alcance. São educadoras/es populares, pesquisadoras/es acadêmicos, lideranças de movimentos sociais que atenderam o convite para qualificar nosso processo formativo em diferentes momentos. Neste conjunto, temos a produção de treze servidoras/es públicos municipais da educação - doze professoras/es da RME e uma nutricionista.

Os temas aqui presentes têm grande relevância e pertinência social, política e pedagógica, como indicam os títulos das seções/Cadernos: *A branquitude e as relações raciais no Ensino da História*; *Tecnologias Digitais no Ensino de História*; *Que história é essa? Pandemia, fome e segurança alimentar*; *Culturas Populares e Resistências: a História a contrapelo*; *História sem mordaça: intelectuais orgânicos em resistência ativa*; *No redemoinho da história: as lutas por democracia*. Eles podem ser lidos em ordem aleatória ou em sequência, e por certo as/os leitoras/es encontrarão contribuições de grande qualidade e argúcia analítica.

Este livro é prova e testemunho da importância do trabalho coletivo, do compromisso, da paixão e da esperança engajada de educadores que atuam em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade e que buscam diálogo com

movimentos sociais e redes de resistência. Essas palavras constam da Carta-Manifesto de fundação do CPHIS, e, na afirmação de quem somos e do que acreditamos, nasce esta publicação, como um fruto concreto da utopia diária que norteia o nosso Coletivo de Professores, ancorada no legado de Paulo Freire.

Por último, não podemos deixar de destacar a valiosa parceria da ATEMPA, em todos os momentos deste processo - do suporte técnico nas lives, apoio na divulgação até o cofinanciamento desta publicação.

Esperamos que cada uma e cada um que acessar este livro possa desfrutá-lo através de uma leitura que seja tão produtiva, prazerosa, desafiadora e carregada de orgulho quanto foi para nós a sua produção.

César Rolim[1]
Fabiana Meira[2]
Itaara Pires[3]
Marco Mello[4]

[1] Professor de História na RME/POA. Mestre em História/UFRGS. Endereço eletrônico: *cdarolim1979@gmail.com*
[2] Professora de História da RME/POA, Mestre em Educação/UFRGS. Endereço eletrônico: *fabbrgs@gmail.com*
[3] Professora de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RME/POA. Doutora em Educação/UNISINOS. Endereço eletrônico: *itaarapires@gmail.com*
[4] Professor de História e de Filosofia da RME/POA. Mestre em Educação/UFRGS. Endereço eletrônico: *marcomello2013@gmail.com*

INTRODUÇÃO

CPHIS - COLETIVO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: RESISTÊNCIA E LUTA![1]

Apesar dos perigos/da força mais bruta,
da noite que assusta,/estamos na luta

apesar dos castigos/de toda fadiga,/
de toda injustiça,/estamos na briga...

Ivan Lins
Novo Tempo

Transcorridos praticamente quatro anos do dizimador governo Bolsonaro e decorridos pouco menos que um ano e meio da gestão de Sebastião Melo (MDB) à frente do Executivo da capital gaúcha, só teríamos a nos lamentar.

O governo Melo segue a esteira da necropolítica do Executivo federal. Aliado de Bolsonaro, ambos não têm compromisso algum com a elaboração de políticas ou programas que visem dirimir ou minimizar as mazelas sociais e as desigualdades econômicas. Ao contrário, tais governos são os arquitetos de um cenário desolador: hordas de famintos que vivem a vagar pelas ruas; crescente número de desempregados; precarização das condições de vida da classe trabalhadora; aumento da criminalidade à base do racismo e da misoginia; uma progressiva e vergonhosa sanha homofóbica; crescimento da violência de Estado, sobretudo contra as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e marginalizadas dos subúrbios urbanos, em uma nítida aversão aos pobres.

Não obstante tantos retrocessos, a perda de direitos, assaltos violentos à dignidade humana e ataques odiosos contra a nossa frágil democracia, e mesmo diante do gozo destrutivo, estimulado pelo uso indevido das verbas do SUS para sustentar o falo patético militar, resistimos. Apesar das imensuráveis razões para o abatimento de quem sobrevive do trabalho, para a prostração de quem preza a vida, e, ainda que o embotamento social de uma categoria profissional que é cotidianamente atacada fosse compreensível, nós, do Coletivo de Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS), reunimo-nos de modo a potencializar nossas energias vitais e utópicas, e, a partir

[1] Esta é uma versão atualizada pela Comissão Editorial do CPHIS e organizadora desta publicação, a partir de texto homônimo publicado na Revista da ATEMPA n.2. Porto Alegre. dez. 2020. Disponível em: *https://issuu.com/atempaeducadores/docs/revista_n_2_atempa*.

da justa luta, nos opomos aos fatores estruturais desumanizadores e às atitudes políticas daqueles que impossibilitam o acesso pleno dos grupos mais pauperizados à saúde, à educação de qualidade, às melhores condições de moradia e de trabalho.

A História se move... e nós, organizados no CPHIS, estamos, em constante movimento, em meio à pandemia e ao pandemônio, resistindo! Resistindo ao abandono da Educação Pública municipal pela desastrosa gestão Nelson Marchezan Jr./Adriano Naves (PSDB), entre 2017 e 2020, e que desde 2021 tem como gerentes do mesmo projeto Sebastião Melo/Janaína Audino (MDB) e, mais recentemente, Sônia Rosa (MDB), aos ataques à carreira e aos salários, à sanha privatista, às mudanças na rotina escolar e na estrutura curricular, ao abandono da política de formação, ao desprestígio do trabalho docente, às tentativas de amordaçamento da liberdade de ensino.

Mas nossa ação não é só de resistência. Optamos por enfrentar o projeto em curso em nossa cidade, no estado e no país, com a criação de uma organização plural, junto com nossas e nossos colegas e com as ferramentas de nossos saberes e fazeres, para somar forças na luta contra-hegemônica, desde a especificidade que nos caracteriza. Nosso Coletivo nasceu para somar no bom combate das nossas lutas contra as diversas formas de dominação, de opressão e de exploração, assumindo como um dos seus princípios o de combater todas as formas de preconceito e discriminação, tais como a misoginia, o machismo, o racismo, a LGBTfobia, a intolerância religiosa, a xenofobia e as discriminações etária, geográfica e por pertencimento identitário.

A criação e materialização pública do CPHIS ocorreu em 2019, em um seminário realizado no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, cujo título foi "A quem incomoda o ensino de História?", e que contou com a participação de cerca de 50 educadoras e educadores. Na ocasião do seminário, um grupo de professoras e professores de História fez a leitura de uma Carta-Manifesto[2], na qual foi apresentada a origem e a identidade do grupo, foi feita uma apreciação da realidade percebida e afirmados os princípios e compromissos assumidos pelo Coletivo.

No entanto, a movimentação que daria origem ao Coletivo começara meses antes. Ela teve como ponto de partida a pesquisa[3] do colega Rodrigo Souza dos Santos no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa que daria origem à dissertação de mestrado investigou a formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e a liberdade de ensinar. A partir de uma série de encontros realizados desde a metade do ano de 2019, houve a auto-organização do Coletivo.

[2] Disponível em: *https://drive.google.com/file/d/1t0FpKt0eku9y6oge0Dk9ihdTeITYe_nG/view*

[3] Disponível em: *https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212272/001115754.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Apesar de ter sido construído há pouco tempo, o CPHIS já carrega em si gerações de educadores/as e ativistas que desde há muito vêm operando no cotidiano escolar, nos espaços de representação da categoria e na gestão das políticas para qualificar a educação pública na esfera municipal. Nesse processo, tem se mostrado um Coletivo de luta e de fundamental importância, seja quando pensamos na formação dos/as professores/as de História da RME/POA, seja quando temos de lidar com ameaças à nossa liberdade de ensinar em sala de aula.

Para além de realizarmos o Ciclo de Debates "A História se move...", pensamos, dentro do Coletivo, que seria oportuna a sistematização dos nossos encontros virtuais, ou seja, das nossas *lives*. A partir do conteúdo apresentado nas *lives*, demos início, também, a uma série de publicações dos Cadernos Temáticos do CPHIS, que recebeu o mesmo título, "A História se move...". Após a realização de cada live publicamos, no formato PDF, a síntese do tema abordado, bem como referências e recomendações de materiais didáticos para o seu aprofundamento, de modo a subsidiar a reflexão entre nossos colegas e escolas. Para tanto, foi constituída uma Comissão Editorial e Executiva, composta por professoras e professores de História da RME/POA, que também organizou, com dedicação e esmero, esta publicação.



Em prol de uma educação antirracista! Com esse compromisso foi inaugurado o Ciclo de Debates "A História se move..." com o título A Branquitude *e as relações raciais no Ensino de História*[4], a partir de uma transmissão ao vivo. Na oportunidade, ocorreu uma rica interlocução entre colegas das Redes Estadual do RS e Municipal de Porto Alegre, bem como um diálogo entre as escolas de Ensino Fundamental e as pesquisas feitas no âmbito acadêmico. A *live* foi compartilhada na página do *Facebook* do CPHIS e possibilitou uma forte interação entre trabalhadoras/es em educação, que puderam acrescentar importantes contribuições às discussões promovidas durante o evento com comentários e questões pertinentes ao tema. Após a *live*, foi produzida a primeira edição dos Cadernos Temáticos do CPHIS[5], disponibilizada ao público no encontro seguinte, por meio da divulgação de um vídeo[6] da Comissão Editorial e Executiva.

[4] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=316699036386999*

[5] Disponível em: *https://drive.google.com/file/d/1F49ILVUBiRzy5JAzqvydrMgt-pSVjF0k/view?fbclid=IwAR0PoeVCyKU1NEKWSU0AhpdV29eari0uwryKluX3QsJqgD5RmioaBuhvCls*

[6] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/?v=593151104526913*



O segundo encontro do Ciclo de Debates teve como tema *Tecnologias Digitais no Ensino de História*[7], também seguido pela produção de um caderno homônimo[8]. Foram desenvolvidas importantes reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de História a partir de três eixos: as desigualdades, o controle cada vez maior que se efetiva na atualidade do "capitalismo de vigilância" e as mudanças provocadas pelos suportes digitais na cultura escolar. Analisou-se o contexto social e político, sob a dupla crise, da pandemia e da gestão do governo Bolsonaro. A partir da atuação da ATEMPA e do SIMPA, destacou-se o processo de resistência das/os trabalhadoras/es em educação às políticas de desmonte do serviço público pelo governo Marchezan, que foram agravadas com o descaso para com as populações mais vulneráveis. E denunciou-se, com ênfase, o engodo em relação ao uso da plataforma digital Córtex, expressão dos interesses privatistas e de ataques à escola pública. Além disso, foram apontadas possibilidades, riscos e limites no processo de tornar as tecnologias digitais ferramentas de ensino-aprendizagem, que estimulam um maior engajamento de estudantes na construção de conhecimentos históricos a partir do *Facebook*.



Prosseguimos com o terceiro encontro do ciclo de debates intitulado *Que história é essa? Pandemia, fome e segurança alimentar*[9]. Tema extremamente delicado para as comunidades atendidas pelas escolas municipais de Porto Alegre, localizadas, em sua maioria, nas periferias mais carentes da cidade. Esse terceiro encontro foi aberto com a exibição de um excelente vídeo denominado *Você tem fome de quê?*[10], produzido pelo colega da Rede Municipal e professor de

[7] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=943407239475251*

[8] Disponível em: *https://drive.google.com/file/d/1RdgbttuoRdDCETS_vElbp5OVr5iRiWZT/*

[9] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=581708419186714*

[10] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/?v=1691649360988169*

Geografia Janderson Gonçalves, da EMEF Gov. Ildo Meneghetti. A exibição do vídeo foi seguida de um debate que interligou conhecimentos a partir das experiências da nutrição no serviço público municipal de Porto Alegre, das culturas e religiões afro-brasileiras em nossa capital, e do âmbito mais acadêmico no ensino de História. A sistematização do encontro foi realizada a partir da terceira edição dos Cadernos Temáticos do CPHIS[11].



Dando continuidade ao Ciclo nossa próxima temática foi *Culturas Populares e resistências: a história a contrapelo*[12]. Nesse encontro, promovemos um diálogo dos saberes e fazeres de movimentos sociais e populares com o ensino de História, tomando como inspiração um conceito do pensador Walter Benjamin. Na oportunidade pudemos conhecer as experiências de formação da juventude periférica pela Casa da Cultura Hip Hop de Esteio/RS, um ativo quilombo urbano. Tivemos o privilégio de ouvir histórias e reflexões em torno do papel do movimento comunitário, desde às experiências junto à Vila Cruzeiro, em Porto Alegre. Fomos provocados a pensar sobre a descolonização do saber desde o ponto de vista das mulheres negras e dos povos quilombolas e tivemos ainda a oportunidade para refletir sobre a importância da ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais - no cotidiano da escola pública, com ênfase na perspectiva das mulheres e professoras negras. Da mesma forma que aconteceu com os encontros anteriores, disponibilizamos a edição dos Cadernos Temáticos do CPHIS[13], tratando desse diálogo promovido.



Na sequência, o Ciclo de Debates pautou o tema *História sem Mordaça: Intelectuais Orgânicos em Resistência Ativa*[14]. Nele foi traçada uma ampla análise dos avanços e dos riscos das políticas

[11] Disponível em: *https://drive.google.com/file/d/1achGlooLcQjyhLDwG7n33wjPpRgPH6SW/view*

[12] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=3493109877375434*

[13] Disponível em: *https://drive.google.com/file/d/1NRwYm3p59gNEab6k5legcry73rD9i7ov/view?fbclid=IwAR1_k2C9h0wz4wZpLjMsYUlqAv4SnF9v1D3zYimh7d1IezOplsZzM_6BRII*

[14] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=314194662975519*

neoliberais e neoconservadoras no cenário educacional, destacando-se o papel dos intelectuais críticos e dos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos no processo de resistência possível e necessária para assegurar o direito à educação pública, de qualidade socialmente referenciada e sem cerceamentos à liberdade de cátedra, sobretudo no ensino de história. Na oportunidade recuperou-se o próprio surgimento do CPHIS, a partir de um processo de pesquisa-ação participante, fruto de um trabalho acadêmico que nasceu de um profícuo diálogo entre a docência em uma rede pública e a Universidade, através do ProfHistória/UFRGS. O campo do sindicalismo e do associativismo docente foi destacado, no qual se inserem o CPHIS e a própria ATEMPA, para o enfrentamento, tanto do revisionismo e do negacionismo histórico, quanto das políticas privatistas e do avanço do neofascismo. Tais reflexões estão presentes e integram os Cadernos Temáticos n.º5.



O sexto encontro do Ciclo de Debates elegeu uma temática sempre oportuna, em especial num contexto como o vivido, e num ano eleitoral: *No redemoinho da História: As lutas por democracia*[15]. Na oportunidade, sob a análise de especialistas, ocorreu uma digressão que remontou às primeiras décadas do século XX com a instauração da democracia burguesa no Brasil, com seus contínuos períodos de exceção, através de golpes liberais ou autoritários. Associada à invariável recusa da instituição de uma democracia substancial com a incorporação da totalidade do tecido social existente. Na oportunidade foi destacada a transição democrática que se seguiu à ditadura civil-militar instaurada a partir de 1964, os limites e a crise da democracia representativa atual, sob o bolsonarismo. Pudemos acompanhar ainda, desde uma pesquisa sociológica, o relato e a análise da experiência de ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas em 2016, em Porto Alegre, com a indicação de pistas para uma nova concepção de democracia, voltada à emancipação humana, na qual autonomia e horizontalidade assumem especial relevância.

Entre os aprendizados construídos nesse período de exceção ganham destaque e se encontram em um lugar central, a valorização do espaço de encontro e troca de ideias entre nossos pares, do diálogo político, cultural e epistemológico entre os saberes da prática pedagógica cotidiana e os saberes de ativistas de

[15] Disponível em: *https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=337873347290770*

movimentos sociais e populares, de griôs que carregam consigo uma sabedoria ancestral, de técnicos e especialistas que operam na esfera acadêmica. É desse diálogo crítico e polifônico, a partir de temáticas sensíveis e pertinentes, que certamente brotam os projetos possíveis que frutificam nas salas de aula das *profes* e dos *profes* de História e nos espaços nos quais nos inserimos como sujeitos.

Enfim, a História se move... e sabemos que no coletivo nos tornamos mais fortes. Por isso, o CPHIS tem se tornado uma casa-abrigo, refúgio que acalenta nossos sonhos e utopias, fortalece nossa identidade docente e nos arma teórica e praticamente para os enfrentamentos à barbárie instalada e às ameaças do neofascismo.

Em movimento, resistimos com nossa classe e os instrumentos de luta que nos representam! Temos orgulho de ter na ATEMPA o apoio e esteio para essa jornada e muitas outras que certamente hão de vir.

Rodrigo Souza dos Santos[16]
Marco Mello[17]
Vânia Fonseca Soares[18]
Manoel José Ávila da Silva[19]
Elmar Soero de Almeida[20]
Bruno Schlatter[21]
Marcus Vianna[22]
Leonardo Borghi Ucha[23]

[16] Professor de História na EMEF Pepita de Leão. Mestre em Ensino de História/UFRGS. Endereço eletrônico: *professorrodrigo1979@gmail.com*

[17] Professor de História e Filosofia. Coordenador Pedagógico na EJA da EMEF Saint Hilaire. Especialista em História/UFRGS e Mestre em Educação/UFRGS. Endereço eletrônico: *marcomello2013@gmail.com*

[18] Professora de História na EMEF José Loureiro da Silva. Mestre em História/UFRGS. Endereço eletrônico: *vaniaf.soares1@gmail.com*

[19] Professor de História das EMEFs Pres. João B. Marques Goulart e Ver. Antônio Giúdice. Especialista Alfabetização e Letramento/Univ. Cruzeiro do Sul. Endereço eletrônico: *manoeljo@hotmail.com*

[20] Coordenador Pedagógico do CMET Paulo Freire e Professor de História da EMEF Aramy Silva. Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ. Endereço eletrônico: *elmarsoero@gmail.com*

[21] Professor de História da EMEF Leocádia Felizardo Prestes. Mestre em Ensino de História/UFRGS. Endereço eletrônico: *bruno.schlatter@gmail.com*

[22] Professor de História da EMEF Martim Aranha. Mestre em História/UFRGS. Diretor Geral da ATEMPA. Endereço eletrônico: *vianna.marcus@gmail.com*

[23] Professor de História da EMEF Judith Macedo de Araújo e do CMET Paulo Freire. Mestre em Ensino de História/UFRGS. Endereço eletrônico: *leonardo.ucha@gmail.com*

CADERNOS
TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE ...

ciclo de debates



A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

CPHIS

Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO

CADERNOS TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...[1]

Com o objetivo de promover formações sobre temáticas fundamentais para o ensino de História, o Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) iniciou um Ciclo de Debates, em 8 de julho de 2020. Com o título *A branquitude e as relações raciais no Ensino de História*, os diálogos, realizados a partir de uma transmissão ao vivo (*live*), tiveram a participação do professor Cleber Teixeira Leão[2] e dos debatedores Manoel José Ávila[3] e Patrícia Trindade De Angelis[4] sob a mediação de Rodrigo Souza dos Santos[5].

A partir das valiosas reflexões trazidas no Ciclo de Debates, notou-se a importância da sistematização dessas ideias que poderiam compor uma publicação com o título *Cadernos Temáticos: A História se move*... que constituirá um material de reflexão e apoio para quem trabalha em sala de aula. Assim, constituiu-se uma Comissão Editorial do CPHIS, composta por professoras/es de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), responsável pela organização dos Cadernos Temáticos e pelas orientações aos professores no que tange à divulgação dos seus artigos.

Com a publicação dos Cadernos temos como um dos principais objetivos auxiliar no trabalho de colegas professoras/es, divulgando referências e materiais que qualifiquem e ampliem a potência de abordagem de temáticas significativas no ensino de História, desde os contextos em que vivem as/os estudantes com as/os quais compartilhamos os nossos encontros de natureza pedagógica.
No referido Ciclo de Debates sobre a branquitude e as relações raciais no ensino de História, ocorreu uma rica interlocução entre colegas das Redes Estadual do RS e Municipal de Porto Alegre, bem como um diálogo entre as escolas de Ensino Fundamental e as pesquisas feitas no âmbito acadêmico. A *live* foi compartilhada na página do *Facebook* do CPHIS e possibilitou

uma forte interação entre trabalhadoras/es em educação, que puderam acrescentar importantes contribuições às discussões promovidas durante o evento com comentários e questões pertinentes ao tema.

O CPHIS faz questão de lembrar do importante apoio da ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e também de todas/os que participaram da atividade. Além disso, fica o convite para participação de mais colegas e estudantes de História nos próximos eventos.

Com a garantia da palavra assegurada, que possamos contar com as/os colegas professoras/es, com a sistematização e reflexão de suas práticas, com a produção de textos analíticos e a publicação nesse espaço de encontro e de diálogo. Assim, daremos continuidade a uma série de publicações dos *Cadernos Temáticos: A História se move*... organizado pelo CPHIS, sempre com temas relevantes ao ensino e à pesquisa.

Uma ótima leitura a todas e todos!

COMISSÃO EDITORIAL DO **CPHIS**

[1] Ciclo de Debates Virtuais do CPHIS (Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).

[2] Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, nas Escolas Pedro Sirângelo e Otávio Mangabeira, e mestre em Ensino de História pela UFRGS (ProfHistória).

[3] Professor de História nas EMEFs Presidente João Goulart e Antônio Giúdice e ex-assessor pedagógico de relações étnico-raciais da SMED (entre 2007-2011).

[4] Professora de História na EMEF América, socióloga, e mestre em Ciências Políticas pela UFRGS.

[5] Professor de História na EMEF Pepita de Leão e Mestre em Ensino de História pela UFRGS (ProfHistória).

A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

CLEBER TEIXEIRA LEÃO

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Contato: cleber.leao@gmail.com

O negacionismo histórico, o revisionismo de uma narrativa que minimiza o papel do colonizador branco europeu no processo de escravidão, por consequência, a influência desse grupo racialmente histórico construído nas tensões raciais, impulsionou a pesquisa aqui apresentada.

As questões raciais sempre foram temas constantes em pesquisas acadêmicas, mas esses estudos, na grande maioria das vezes, focavam apenas em um grupo humano como objeto de estudo, o negro. Pesquisadores brasileiros como Gilberto Freire e Florestan Fernandes, em diversas de suas obras, mantiveram seus olhares principalmente neste grupo, a fim de buscar compreender a desigualdade social, problemas de saúde pública, criminalidade crescente, entre outras abordagens temáticas, sempre ligando esses elementos à escravização negra e abolição tardia brasileira. Porém, um elemento central para uma análise mais profunda sempre foi "esquecido" ou "invisibilizado", o branco.

A necessidade de ampliar o foco sobre essa temática passou a ser emergente. Os privilégios ligados aos grupos brancos tornaram-se foco de pesquisadores em áreas como a saúde e ciências humanas, buscando compreender como se consolidou social e historicamente a identidade racial do branco, principalmente a partir dos privilégios historicamente construídos por esses grupos.

Nesse sentido, a Educação não poderia ficar à parte dessa discussão que, de forma transversal ou ligada diretamente às disciplinas como a História, está presente nos debates diários entre professores e estudantes, dentro das relações estabelecidas na comunidade escolar e, principalmente, nos últimos anos, nas discussões políticas presentes dentro e fora do espaço escolar.

A pesquisa, desenvolvida através do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS, o ProfHistória, possibilitou pensar e problematizar essas questões dentro do espaço escolar, no chão da escola, tentando compreender como o conceito de branquitude se esconde no currículo de História, mas também como os estudantes compreendem e localizam esse conceito dentro do currículo e nas questões cotidianas. Este estudo é resultado da dupla orientação dos professores Dr. José Rivair Macedo e Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa.

Para compreender a trajetória da pesquisa, bem como sua repercussão dentro do espaço escolar onde me encontro como professor-pesquisador, se faz necessária uma breve apresentação do conceito de branquitude e seu impacto na mudança da análise das relações raciais, tomando o branco como objeto de estudo.

A proposta deste texto não é a apresentação de um manual para a resolução dos conflitos e tensões raciais na sala de aula, como também não foi a pesquisa da qual os dados apresento aqui, mas propor uma reflexão sobre essas tensões, propondo um refinamento do olhar crítico sobre um elemento importante na questão racial pouco explorado, os privilégios do branco.

1

Visibilizando o branco:
um breve histórico da localização do branco como raça

A análise do branco ou grupos brancos é relativamente nova como campo de pesquisa, pois se estruturou de forma mais significativa somente na década de 1990. No entanto, uma série de pesquisadores de áreas distintas, passou a pensar nas questões raciais tomando o branco como objeto de análise ainda na primeira metade do século XX. Podemos destacar os estudos de William Edward Burghardt "W. E. B." Du Bois, Frantz Fanon, Steve Biko, Cyril Lionel Robert James e Alberto Guerreiro Ramos, dentre os estudos mais significativos.

Entre esses primeiros estudos que colocaram o branco no centro da análise, destaco os estudos do psiquiatra martiniquense, pós-colonialista Frantz Fanon (2008) e do sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1995), que trouxeram o branco no centro das discussões raciais a fim de entender a construção social e psicológica do negro em seus respectivos países.

A obra e o pensamento de Guerreiro Ramos (1995) contribuíram com a pesquisa em vários aspectos. Primeiro, ao identificar que o branco brasileiro é, em última análise, um mestiço, uma patologia social baseada na busca de uma identidade racial branca europeia com o intuito de legitimar os privilégios frente ao negro e ao indígena. Segundo, quando desloca para o branco e não mais para o negro, a proposta de análise das questões raciais do Brasil por parte de pesquisadores que se debruçam sobre este tema.

Frantz Fanon (2008) é considerado um dos mais importantes intelectuais do chamado pensamento pós-colonialista, calcando seu principal estudo na análise da construção psicológica do negro, a partir do processo de colonização

do branco europeu na Martinica. O pensamento de Fanon ultrapassou o tempo, transpôs barreiras geográficas, mesmo que ele próprio informe em *Peles negras, máscaras brancas* (2008), que sua análise remete a um estudo das características dos negros antilhanos. Frente a uma abordagem do branco colonizador europeu como propositor das tensões raciais, podemos transportar essa análise para o contexto brasileiro sem maiores dificuldades.

Ao pensar no contexto onde estou incluído e na minha práxis como professor negro, que leciona História em comunidades carentes, para estudantes, na grande maioria das vezes, negros e mestiços, fica mais evidente a relevância do pensamento de Fanon com relação às estruturas de poder criadas pelo branco através da análise linguística, psicológica e nas relações entre o homem negro/mulher branca ou homem branco/mulher negra que ele apresenta em *Peles Negras*.

Quanto à questão linguística, por exemplo, apresentada pelo mesmo autor, como não estabelecer uma conexão entre a forma de falar do negro antilhano, que busca ser visto como menos negro, utilizando um francês rebuscado? o que salienta a dominação colonial através da linguagem.

De forma preconceituosa, a sociedade brasileira, elitista e branca, critica as formas de expressão linguísticas expostas nas letras das músicas compostas nas periferias negras brasileiras, o que leva a um processo de negação desta forma de linguagem como arte, inclusive por outros negros.

Impossível não pensar na obra de Fanon, quando relacionamos o racismo estruturado no Brasil, de hoje e sempre, como uma prática de manutenção do poder da elite branca e como uma das engrenagens do sistema capitalista. Mas, como romper estas estruturas de poder e subalternidade estruturadas através da raça? Como o negro, embutido neste sistema, que quer ser branco ou o mais próximo disso, pois ser branco significa ser humano, pode reivindicar a "humanidade radical" defendida por Fanon?

Guerreiro Ramos (1965) situava as questões sociológicas brasileiras não de forma deslocada dentro das suas temáticas de pesquisa, mas como elementos de ligação entre as várias propostas do autor de um projeto de nação. Ramos criticava pesquisadores das temáticas raciais brasileiras, que sempre deslocaram para o negro brasileiro as principais mazelas sociais, vendo-o constantemente como tema e problema para suas pesquisas. Guerreiro Ramos passa a enfatizar que o negro brasileiro não pode ser visto, estudado e analisado apenas como objeto de pesquisa, pois não é um ser estático, mas vivo e em constante mutação social. O negro não pode ser apenas tema ou problema, já que segundo Ramos, é vida.

Guerreiro Ramos (1995), tomando como base o Recenseamento de 1950, localiza na camuflagem racial do branco brasileiro, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, os elementos sintomáticos de uma patologia social. Segundo o autor, essa patologia social é detectada através da busca de uma identidade branca europeia, que serviria como uma forma de marcar sua superioridade social e de camuflar os traços de mestiçagem do "branco" brasileiro.

> As minorias "brancas" desses Estados, de longa data, têm mostrado tendência para não se identificar para sua circunstância étnica imediata. Sentem-na com algo inferiorizam-te e, por isso, lançam mão, tanto quanto podem, de recursos que camuflem suas origens raciais. Esses recursos são inumeráveis, desde os mais sutis até os mais ostensivos. (RAMOS, 1995, p. 226).

Cabe aqui uma reflexão sobre a proximidade do pensamento de Guerreiro Ramos (1995) e Frantz Fanon (2008), que identificavam, quase em uníssono, a problemática das relações raciais e a busca por uma humanidade, localizada na figura do branco europeu, o principal elemento propositor das questões ligadas às questões raciais e sua influência na sociedade.

Já na década de 1990, com a crescente crise das relações raciais nos Estados Unidos, foi necessário repensar como os elementos que cercam essas tensões foram construídos a fim de manter os privilégios dos brancos norte-americanos. Neste sentido a socióloga norte-americana Ruth Frankenberg (2004), da Universidade da Califórnia, estruturou de forma sistemática os principais elementos que formam o que ficou conhecido como *critical whiteness studies*. No Brasil, estes estudos ficaram conhecidos como estudos críticos da branquitude. Para Frankenberg (2004, p. 312-313) os principais elementos para identificar os privilégios que estão ligados ao "ser branco" podem ser definidos em oito tópicos:

1. **A branquidade** é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. **A branquidade** é um 'ponto de vista', um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. **A branquidade** é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou 'normativas', em vez de especificamente raciais.
4. **A branquidade** é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. **Muitas vezes**, a inclusão na categoria 'branco' é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. **Como lugar** de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.
7. **A branquidade** é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.

8. **O caráter** relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esses outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos.

No Brasil, essa abordagem das questões raciais ganhou protagonismo através dos estudos de Lourenço Cardoso (2014) e Lia Vainer Schucman (2014). Cardoso faz uma elaboração detalhada em sua tese dos vários significados e deslocamentos que o conceito de branquitude pode receber, a depender de sua vinculação com elementos econômicos, sociais, étnico-geográficos, poder e subalternidade.

Cardoso (2014) problematiza o branco a partir da perspectiva do branco-branco e branco-não branco, com base na ideia de que os brancos legítimos seriam aqueles de origem exclusivamente europeia, enquanto os brancos-não brancos seriam aqueles que passaram pelo processo de miscigenação. Ainda para Cardoso (2014, P. 43), a própria concepção de poder branco ou brancocentrismo, foi deslocada da Europa para os Estados Unidos com o passar do tempo:

> Em síntese, ser branco não-branco significa não ser branco estadunidense atualmente. O branco brasileiro é inferior àquele que é superior a todos os Outros. O branco estadunidense representa o que existe de mais moderno. Diferente da ideia de "nem branco, nem negro" brasileiro, o branco norte-americano não se mostra ambíguo quanto à branquitude. Ele afirma-se branco de maneira imperativa em oposição binária a negritude com barreiras raciais rígidas. (CARDOSO, 2014).

Podemos pensar então que o branco brasileiro seria menos branco ou com menos privilégios, no entanto, esse pensamento é relativo, pois a própria concepção da branquitude, enquanto conceito, define que a branquitude é um ponto de vista e depende de como os demais grupos percebem quem são os brancos. Em suma, os brancos no Brasil são definidos tanto pelo seu fenótipo, mas também por sua percepção pelos não-brancos. Mesmo que o branco brasileiro não esteja no mesmo nível de privilégios em comparação ao norte-americano e menos ainda com relação ao europeu, possui privilégios historicamente construídos através da relação de poder e subalternidade sobre os demais grupos não-brancos.

> O branco-aqui (Brasil) possui barreiras raciais flexíveis se comparado ao branco-lá (EUA) quanto à "mobilidade racial", isto é, o negro passa-se ou torna-se branco de forma distinta na cultura brasileira e cultura estadunidense. No Brasil, uma simples pele clara, às vezes, é capaz de possibilitar a alguém passar-se por branco em determinadas ocasiões. Diferente da "regra de uma gota de sangue", o branco-Aqui (Brasil) comparado ao branco-lá (EUA) é um não-branco, mesmo quando possui fenótipo considerado de branco. Isto é, na sociedade brasileira, seria considerado um branco-branco (branco mesmo), porém, na sociedade estadunidense, seria branco não-branco, ou etnia, ou mais concretamente, "latino", "brasileiro", um não-branco. Jamais branco-branco, ou seja, branco estadunidense, no máximo, "brasileiro branco", uma etnia superior ao "brasileiro negro". (CARDOSO, 2014, p. 44).

Podemos definir, então, que branquitude é um lugar de privilégios do branco, que opera tanto na macroestrutura histórica social, quanto na infraestrutura. Pode-se pensar que a branquitude estrutura as relações de poder, padronizando as questões estéticas, determinando conceitos, mas também como forma de localizar a invisibilização do branco como raça.

A partir dessa breve análise e história da construção do conceito, passo a apresentar a pesquisa realizada em parceria com os estudantes de duas escolas públicas estaduais na cidade de Porto Alegre, onde sou professor-pesquisador. Busquei localizar o conceito de branquitude dentro do currículo de História também como estes estudantes conseguiriam localizar, compreender e operar esse conceito.

2

A Branquitude no currículo de História e nas relações raciais nas escolas da rede estadual de ensino

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, localizadas na zona sul de Porto Alegre. Apesar de estarem próximas, as duas escolas apresentam realidades distintas, com comunidades escolares diferentes, tanto na questão racial, quanto na questão sócioeconômica.

A primeira escola, EEEF Pedro Sirângelo é uma escola mais pobre, no sentido econômico, mas com uma população escolar que comporta crianças com famílias estruturadas, mas também com várias crianças oriundas de casas lar. No aspecto racial, a população escolar é de maioria branca e parda, sendo que os pretos são minoria, oriundos de vilas próximas da escola.

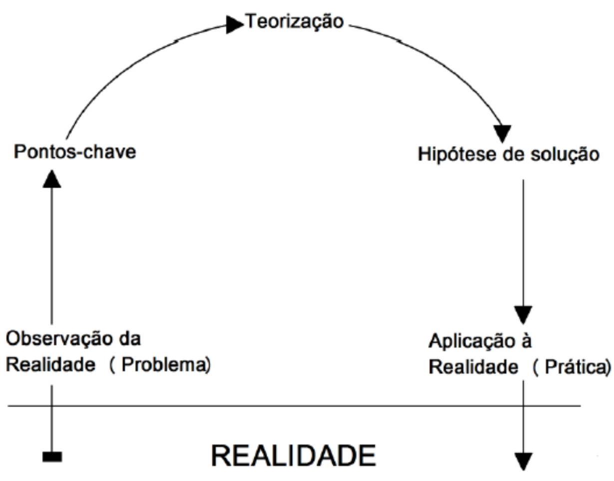
A segunda escola, EEEF Otávio Mangabeira, possui características bem singulares, já que o público escolar é diversificado racial e economicamente. Muitos estudantes vinculados a casas lar, mas muitos também transferidos de escolas particulares da região para a escola pública, devido ao empobrecimento econômico dos pais. A pesquisa foi realizada, entre os anos de 2018 e 2019, com três turmas dos 7° e 9° ano.

A pesquisa consistiu em investigar como o conceito branquitude opera dentro da construção do currículo escolar, analisando para isso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o livro didático de História de duas coleções utilizadas nas escolas. Ao mesmo tempo, buscou levar os estudantes através de cinco sequências didáticas, baseadas na metodologia de problematização, até os elementos centrais do conceito, que deveriam descobrir sozinhos.

A BNNC foi analisada diretamente na sua última versão e através do

livro didático, que foi utilizado como ferramenta de análise para compreender como esses conteúdos são contemplados a partir da ideia do currículo editado e sua relação com o currículo oficial. Essa etapa foi feita diretamente, a partir da metodologia de análise de discurso de Foucault (2009).

As sequências foram produzidas pensando em cinco etapas diferentes, utilizando o Arco de Margarez, apresentado por Berbel (1998). Cada sequência didática estava vinculada a conteúdos curriculares normatizados pela BNCC.



Fonte: Berbel (1998)

FIGURA 1

Arco de Margarez

A proposta era que cada sequência didática desenvolvesse um elemento do Arco que estava dividido em observação da realidade, localização de pontos-chaves, desenvolvimento de teorias, criação de hipóteses de soluções e aplicação dessas.

Foram utilizadas nas sequências diferentes ferramentas metodológicas, entre elas apresentação de vídeos, que remetiam à ideia de privilégios dos grupos brancos, em detrimento dos demais grupos raciais; realização de pesquisas na internet, principalmente com o Google, utilizando palavras-chaves que pudessem qualificar determinado grupo, a fim de demonstrar que o "ser branco" estabelece os padrões de beleza, feiura, riqueza, pobreza, hierarquia, submissão, entre outros.

Os vídeos utilizados para problematizar a questão dos privilégios ligados ao branco, foram *O Branco no Brasil*, do programa Zorra Total e *Reflita: um estrangeiro Negro e um Branco no Brasil*, produzido por estudantes do curso de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Os dois vídeos apresentam, de forma direta, as diferenças de tratamento entre negros e brancos no Brasil, demarcando as fronteiras raciais de forma direta. Ainda na primeira etapa, foi aplicado um questionário com dupla finalidade: 1° descobrir os conceitos prévios de cada estudante sobre raça, etnia, privilégio e desigualdades raciais; 2° buscar entender como cada estudante se percebia e pensava ser percebido racialmente.

Na etapa de teorização, foram apresentados slides sobre os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo, possibilitando o aprofundamento teórico sobre o tema da branquitude, ainda que os estudantes não tivessem sido apresentados ao conceito de forma direta. Quando chegamos ao processo de criar soluções de hipóteses, os estudantes, durante as sequências didáticas que estavam vinculadas aos conteúdos normais do currículo, passaram a refletir em grupo e apresentar soluções para o combate aos privilégios dos grupos brancos. Vale salientar que a grande maioria dos estudantes, principalmente as meninas, chegaram ao conceito nesta etapa da pesquisa.

Por último, dentro das sequências didáticas, aplicamos algumas das hipóteses à realidade de uma das escolas, através de um seminário sobre racismo e branquitude, onde os professores da UFRGS, José Rivair Macedo e Marcus Vinícius Freitas de Rosa, debateram essas temáticas com os estudantes e professores, a fim de compartilhar o conceito de branquitude com os estudantes que não participaram da pesquisa e com os demais professores, funcionários e a direção da escola.

Uma das escolas não possibilitou, por problemas administrativos, a visita dos professores. Então, a discussão dessa temática ocorreu de forma transversal em aulas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Educação Física, gerando uma participação significativa, ainda que não total, dos professores e da direção.

Neste momento, também foi aplicado aos estudantes um novo questionário, retomando questionamentos da primeira etapa e trazendo novos elementos a fim de perceber se eles conseguiram realmente compreender os elementos conceituais da branquitude. Em ambos os questionários, as perguntas foram curtas, diretas e de múltipla escolha, na maioria das vezes.

3

Dos dados obtidos e os resultados da pesquisa – onde se esconde a branquitude?

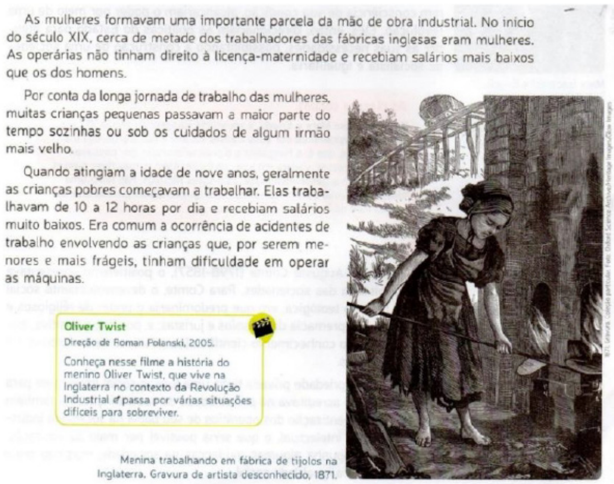
Os resultados foram muito significativos e sintomáticos, possibilitando uma reflexão sobre como estes estudantes, de realidades distintas, de múltiplas identidades raciais e visões de mundo diferentes, compreenderam esse conceito que é tão complexo mesmo para adultos. Como dito antes, foram aplicados dois questionários, o primeiro sem a apresentação do conceito e o segundo, após a realização das sequências didáticas, visando compreender como estes estudantes perceberam os elementos da branquitude.

Quanto à BNCC e às coleções dos livros didáticos analisadas, confirmou-se seus caracteres eurocêntricos e brancocêntricos, à medida em que, mesmo vinculando elementos das culturas e sociedades africanas, afrodescendentes e indígenas, por força das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, sua construção é baseada em noções de temporalidade, estética, religiosidade, que partem da ótica do colonizador branco europeu.

Quanto às coleções analisadas, elas não fazem uma problematização desse aspecto brancocêntrico, apenas uma apresentação de outras culturas e "saberes" distintos a dos colonizadores. Termos como colonizador, explorador, imigrantes, europeus, escondem a marcação racial do branco, mas, ao mesmo tempo, marcam de forma subjetiva utilizando etnia, grupos não-brancos, disfarçando assim uma marcação racial. As coleções analisadas foram *Vontade de Saber*, da editora FTD, e *Projeto Araribá*, da editora Moderna.

Os termos homem, mulher, criança e velho são utilizados sem nenhuma marcação racial quando se referem aos brancos, mas sempre que é utilizado

para um grupo não-branco essa marcação é expressa por meio de etnia, já que o próprio termo raça só apareceu em uma das coleções. Estava nas primeiras páginas de forma conceitual, mas foi substituído em seguida por etnia, evitando uma problematização das diferenças raciais e, por consequência, de privilégios, entre diferentes grupos humanos.



As mulheres formavam uma importante parcela da mão de obra industrial. No início do século XIX, cerca de metade dos trabalhadores das fábricas inglesas eram mulheres. As operárias não tinham direito à licença-maternidade e recebiam salários mais baixos que os dos homens.

Por conta da longa jornada de trabalho das mulheres, muitas crianças pequenas passavam a maior parte do tempo sozinhas ou sob os cuidados de algum irmão mais velho.

Quando atingiam a idade de nove anos, geralmente as crianças pobres começavam a trabalhar. Elas trabalhavam de 10 a 12 horas por dia e recebiam salários muito baixos. Era comum a ocorrência de acidentes de trabalho envolvendo as crianças que, por serem menores e mais frágeis, tinham dificuldade em operar as máquinas.

Oliver Twist
Direção de Roman Polanski, 2005.
Conheça nesse filme a história do menino Oliver Twist, que vive na Inglaterra no contexto da Revolução Industrial e passa por várias situações difíceis para sobreviver.

Menina trabalhando em fábrica de tijolos na Inglaterra. Gravura de artista desconhecido, 1871.

FIGURA 2
Mulheres e crianças brancas como trabalhadores

Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p.141).

Essa mesma "não marcação racial" aparece em vários trechos da BNCC quando se pensa racialmente no branco, mas é claramente demonstrada em outros grupos através do conceito de etnia. Na imagem a seguir, o conceito *saberes* está sem nenhuma marcação quando se refere aos brancos europeus, mas aparece marcando etnicamente os africanos e indígenas sul americanos.



HISTÓRIA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada

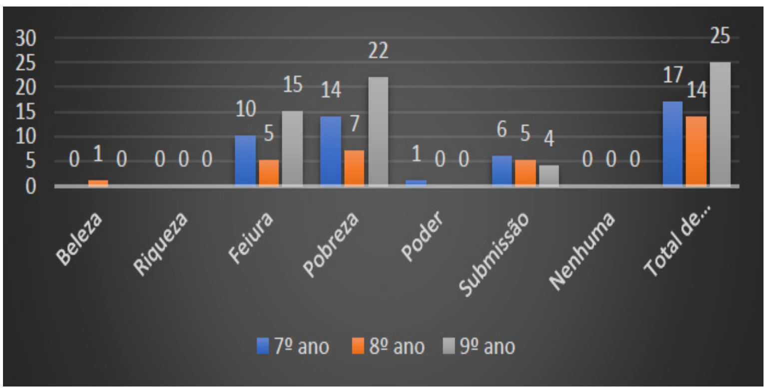
FIGURA 3
Unidades temáticas e objetos de conhecimento na BNCC

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Os dados obtidos na pesquisa através dos questionários foram quantificados e transformados em gráficos, para que os estudantes discutissem as hipóteses de soluções para os problemas raciais apresentados e propusessem uma aplicação dessa hipótese à realidade da escola. Em especial, apresento o gráfico sobre a percepção de palavras ligadas aos brancos e negros, na visão dos estudantes.

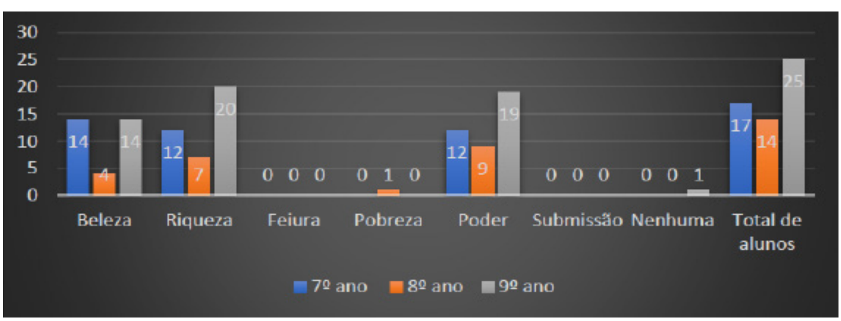
Apenas dois dos gráficos relacionados a brancos e negros serão por ora apresentados, pois demandaria tempo maior para apresentar a análise dos demais elementos que foram quantificados a partir das respostas dos estudantes. Os demais gráficos, assim como as análises, estão disponíveis na pesquisa (LEÃO, 2020), bem como as sequências pedagógicas e os questionários utilizados.

GRÁFICO 1 - Características atribuídas aos negros



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 2 - Características atribuídas ao branco



Fonte: Dados da pesquisa.

Houve muitas polêmicas durante o percurso dessa pesquisa, em especial com os estudantes pardos da turma do 9° ano, que se compreendiam racialmente como brancos e, também, por muitas vezes, um silêncio de vergonha dos estudantes brancos com condições econômicas melhores do que os demais colegas. Ouvi de um aluno pardo, filho de uma funcionária preta da escola a frase "Ele já vai falar de raça de novo. Quer ver como vai falar mal dos brancos?". O

mesmo aluno dizia, quando falávamos sobre violência policial direcionada os pretos: "Não tem nada a ver com raça, sor, é a roupa do cara".

Devemos entender, no entanto, que essas falas estão ligadas ao momento político polarizado atual, que suscitou, por parte de alguns estudantes, como esse citado, que minha posição como homem negro pesquisando branquitude era um sinal de revanchismo racial.

Quanto aos demais estudantes, através dos relatos gravados, registros das falas e da quantificação dos dados, foi percebido que as meninas identificaram primeiro os elementos que cercam o conceito, assim como estudantes do grupo LGBTQI demonstraram maior empatia com tema, em oposição à fala negacionista de alguns meninos e meninas, brancos e pardos, principalmente da turma de 9º ano.

Com relação aos anos letivos, as turmas de 7º e de 8º ano localizaram primeiro os elementos centrais da branquitude, como demonstrado na fala da estudante R., sobre "ser" branco: "É aquilo que é visto como normal. É o que é bonito para os olhos de todos. É quem tem dinheiro e poder. É parecer da elite" ou da estudante branca do 9º ano "É ter vantagem, sor... quando alguém tem mais vantagem do que os outros".

4

As mudanças nas relações raciais na escola após a pesquisa

A discussão dessa temática que gera sofrimento e desconforto provocou mudanças nas escolas em que foi aplicada, algumas negativas em um primeiro momento. Contudo, no geral, possibilitou que os estudantes brancos, mesmo os mais pobres, reconhecessem que possuem privilégios ligados ao fato de serem brancos ou percebidos como tal.

O saldo mais significativo foi que as questões relativas à Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) passou a ser trabalhada de forma transversal dentro de várias disciplinas, gerando uma aproximação e empatia sobre essa questão entre estudantes e professores. Três movimentos ocorreram, na escola e fora dela, a partir da ERER:

a. Mudanças na comunidade escolar: passou-se a problematizar as questões relativas à ERER de forma mais significativa, ainda que alguns pais, professores e estudantes tenham adotado uma postura negacionista frente às questões raciais, bem como sua abordagem em sala de aula;

b. Relação professor/estudante: houve algumas aproximações e alguns afastamentos;

c. Relação entre os estudantes: passaram a discutir as questões raciais com mais frequência e a relacionar as questões raciais às questões políticas atuais.

Considerações finais

A possibilidade de discutir, problematizar ou mesmo apresentar as questões raciais como temática de pesquisa, em especial no campo de estudo do Ensino de História, amplifica reflexões profundas sobre como as desigualdades e privilégios operam dentro das sociedades, em especial na brasileira, que ainda tenta disfarçar as questões raciais, cobrindo essas questões com um véu de conceitos mais aceitáveis e politicamente corretos, como etnia ou questões de classe.

Não podemos hoje, como educadores, simplesmente reproduzir os conteúdos de História sem problematizar o lugar do oprimido e do opressor, daquele que possui privilégio e dos desprivilegiados, das questões de gênero ou nos calar quanto às questões raciais. Não podemos esconder as questões raciais, que estão presentes de forma velada nos conteúdos curriculares, e que se interseccionam com elementos do cotidiano dos nossos estudantes.

Discutir as questões raciais, com foco nos privilégios construídos historicamente em torno dos grupos brancos, permite aprofundar a temática das questões raciais, refinando o olhar para além do lugar comum, aquele lugar que apenas nos permite vislumbrar o desvalido, o oprimido, o escravizado, o indígena, o negro como objetos de estudo. Precisamos pensar o lugar do opressor, do escravizador, do privilegiado, do branco nestes tensionamentos raciais. É preciso ver, localizar e problematizar racialmente o branco.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: *https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008*. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: *http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images /BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf*. Acesso em: 29 out. 2019.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: *http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html*. Acesso em: 29 out. 2019.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: *http://hdl.handle.net/11449/115710*. Acesso em: 29 out. 2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as "críticas". *In*: MULLER, Tania M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FRANKENBERG, Rute. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LEÃO, Cleber Teixeira. **Entre o visível e o invisível**: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares do Ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Mec/Secad, 2005. Disponível em: *https://bit.ly/2v374Ty*. Acesso em: 14 maio 2018.

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida no 3° Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 2003

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido o branco e o branquíssimo**: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer; SCHLICKMANN, Renata. Racismo e branquitude: psicologia e branqueamento no Brasil. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965. (Coleção tempo novo; 2).

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

WADE, Peter. **Raza e etnicidad em Latinoamérica**. Quito: Abya-Yala, 2000. Disponível em: *https://www.pluralciesas.org/wp-content/uploads/2016/01/WadePeter2000_ RazaEtnicidad.pdf*. Acesso em: 24 mar. 2019.

Para conhecer mais...

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as “críticas”. *In*: MULLER, Tania Mara P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

O BRANCO no Brasil: há 500 anos levando vantagem. **Tá no ar: a TV na TV**, 24 jan. 2017. 1 vídeo (01 min.). Disponível em: *https://globoplay.globo.com/v/5599744/.*

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires

REFLITA: um estrangeiro negro e um branco no Brasil. Produção e imagens de Clara Schnebel *et al*. Direção de Felipe Figueira e Renata Bassami. Florianópolis: Curso de Jornalismo da UFSC, 2009. 1 vídeo (14 min 16s). Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=Q5brCMr0v8E.*

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido o branco e o branquíssimo**: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

CADERNOS
TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE ...

ciclo de debates



TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO

CADERNOS TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...[1]

O tema do segundo encontro do Ciclo de Debates virtuais denominado "A História se move..." promovido pelo Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) emerge em um momento ímpar da história mundial. O debate realizado no dia 22 de julho através de uma *live* pela página de Facebook do CPHIS teve como título *Tecnologias Digitais no Ensino de História*.

Vivemos um contexto de uma pandemia mundial, onde somente no Brasil mais de 90.000 pessoas foram vitimadas pela Covid-19 e, no momento em que sai essa publicação, ainda não chegamos ao pico das contaminações. Muito tem se debatido a seu respeito, mas, infelizmente, o que se percebe, é que os poderes públicos pouco se preocupam com o bem-estar da população. Auxílios emergenciais para pessoas desempregadas, trabalhadores autônomos, pequenas empresas não chegam em tempo para uma grande parte da população, a que mais necessita.

As escolas, por sua vez, aqui entendidas não somente como espaço para produção de conhecimentos mas, também, como lugar de sociabilidades, de afetos, de escuta das dificuldades e anseios de seus estudantes, estão com as suas portas fechadas, respeitando acertadamente o isolamento social. Entretanto, as urgências são muitas e tentando minimizá-las inúmeras/os educadoras/es têm se organizado em redes de solidariedade para suprir necessidades básicas das famílias com quem trabalham.

Para além das necessidades básicas, e buscando atender minimamente o pressuposto constitucional de que a Educação é direito de todas/os, as redes de ensino estão atuando para promover ensino e aprendizado, à distância, apesar de uma série de problemas.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) a imensa maioria das famílias não tem acesso à internet, não tem equipamentos adequados e ainda vivem em espaços onde os processos de aprendizagem muitas vezes são dificultados. Fica evidente neste momento que existe uma enorme exclusão digital no país. A "aldeia global" preconizada por Marshall MacLuhan (1911-1980) parece continuar excluindo uma grande parte da população mundial das tomadas de decisões.

Pois então: como lidar com os problemas e desafios que surgem num período da história em que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes da vida social? As tecnologias podem substituir o trabalho de educadoras e educadores ou elas devem servir ao trabalho dessas/es? As tecnologias podem de fato ajudar a promover ensino e aprendizado? Se a resposta for positiva, como as tecnologias podem ajudar? É possível que passada a pandemia possamos utilizar as tecnologias digitais para promover um ensino de história crítico, participativo e afetivo? Como lidar com as desigualdades que dificultam o acesso às tecnologias? Como lidar com as reais possibilidades de monetização, controle social, de informações e dos próprios desejos/escolhas de usuários por parte dos proprietários de programas e plataformas e governos?

Discutindo a partir desses e outros questionamentos, o CPHIS apresenta neste Caderno Temático, material para reflexões e apoio para quem trabalha em sala de aula, material esse que foi produzido pelos debatedores do tema: a professora Carmem Zeli de Vargas Gil e os professores Marcus Vianna e Bruno Schllater.

O Caderno começa com o texto da prof. Carmem Gil, desenvolve importantes reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de história a partir de três eixos: as desigualdades, o controle cada vez maior que se efetiva na atualidade do *capitalismo de vigilância*, e as mudanças provocadas pelos suportes digitais na cultura escolar.

O texto produzido pelo prof. Marcus Vianna analisa o contexto social e político, sob a dupla crise, da pandemia e da gestão do governo Bolsonaro. Destaca, a partir da atuação da ATEMPA[2] e do SIMPA[3], o processo de resistência das/os trabalhadoras/es em educação às políticas de desmonte do serviço público pelo governo Marchezan, que foram agravadas com o descaso para com as populações mais vulneráveis. E denuncia, com ênfase, o engodo em relação ao uso da plataforma digital Córtex,

expressão dos interesses privatistas e de ataques à escola pública.

A comunicação do prof. Bruno Schllater, desenvolvida a partir de sua dissertação de mestrado, aponta possibilidades, riscos e limites concretos no processo de tornar as tecnologias digitais ferramentas de ensino-aprendizagem que possibilitam um melhor engajamento de estudantes na construção de conhecimentos históricos a partir do Facebook.

Dessa maneira, o Segundo Caderno Temático do CPHIS, além de possibilitar reflexões importantes e críticas acerca dos usos que se tem feito das tecnologias digitais na educação básica, aponta sugestões e caminhos para professores e professoras de história.

Uma ótima leitura a todas e todos!

LEONARDO BORGHI UCHA[4]
EMEF Judith Macedo de Araújo e CMET Paulo Freire
CPHIS

[1] Ciclo de Debates Virtuais do CPHIS (Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).
[2] Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre.
[3] Sindicato dos Municipários de Porto Alegre.
[4] Mediador da *live* "Tecnologias Digitais no Ensino de História", promovida pelo CPHIS, ocorrida no dia 22 de julho de 2020.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CARMEM ZELI DE VARGAS GIL

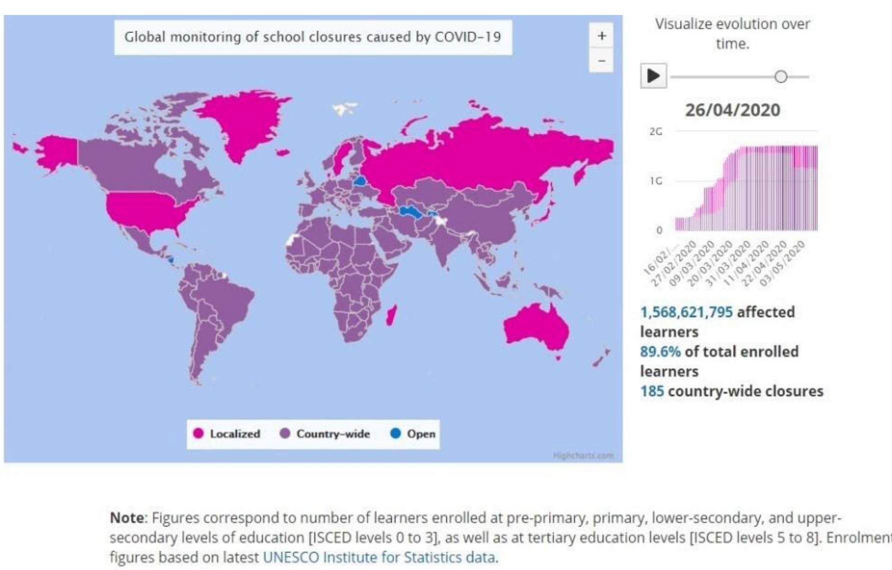
Professora na FACED/UFRGS e no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS (2009), integrante do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS. E-mail: carmemz.gil@gmail.com

Julho de 2020. Em meio à pandemia do coronavírus, as instituições escolares permanecem fechadas, o número de mortes e de pessoas contaminadas sobe a cada dia e o governo brasileiro transforma o colapso na saúde em uma disputa política. Nesse contexto de crise, uma parte dos estudantes das escolas municipais e estaduais do estado estão sem escola, sem aulas remotas e sem atividades, visto que não têm acesso à internet.

Como espaços que acolhem grande número de pessoas, as escolas estão na condição de "lugar de perigo na pandemia" e, portanto, não há previsão de retorno às atividades presenciais. Escolas fechadas, proibidas, bloqueadas aos estudantes: uma situação difícil de imaginar para aqueles que encontravam na escola o conhecimento, as refeições, as amizades e os afetos.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), 85 países fecharam escolas, impactando a vida de mais de 776,7 milhões de crianças, jovens, adultos estudantes e suas famílias. A imagem a seguir evidencia a situação:

FIGURA | Monitoramento global de escolas fechadas devido à Covid-19.(UNESCO, 2020)



Fonte: ARRUDA, 2020.

Nas universidades públicas do Rio Grande do Sul (e do Brasil) estamos discutindo os protocolos para o retorno e as condições que temos para implementar o ensino remoto emergencial. Nas instituições privadas, escolas e universidades, o ensino remoto é uma realidade desde março, quando foi decretado o afastamento social. A maioria delas implementaram a educação remota (prática diferenciada da EAD) com as aulas transmitidas por webconferências ou *lives*, possibilitando que professores e estudantes tenham algum tipo de interação, atividades postadas em plataformas digitais, de forma que parte dos vínculos foram mantidos. Na rede estadual do RS, a Secretaria de Educação fez parceria com a empresa Google, possibilitando que as escolas utilizem o *Google For Education*. Já a rede municipal de Porto Alegre iniciou a implantação da plataforma Córtex nas escolas municipais e comunitárias de ensino fundamental. De sua parte, o governo federal o que fez foi anunciar a portaria nº 343 de 2020, que dispõe e autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 e a medida provisória nº 934, que desobriga as escolas de cumprirem 200 dias letivos, mantendo apenas a carga horária mínima de 800h.

Nos jornais e na televisão, as manchetes expõem continuamente a situação da educação, ora denunciando a falta de agilidade dos gestores públicos em criar as condições para o ensino remoto, ora apontando as lacunas na formação dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ora chamando a atenção para as dificuldades de acesso das comunidades mais pobres a tais tecnologias, o que contribuiria com a ampliação das desigualdades entre alunos de escolas públicas e privadas. O certo é que mesmo recorrendo a alguma forma de educação remota em plataformas virtuais, sites, aulas pela TV aberta, orientações de atividades pelo Facebook ou WhatsApp ou mesmo fazendo plantões nas escolas para entregar atividades ou ainda levando tarefas na casa dos alunos, os desafios são muito grandes, visto que a pandemia mostrou o tamanho das desigualdades sociais do Brasil.

Mesmo assim, nesse contexto de temor e incertezas que estamos vivendo, as ações dos governantes são tímidas ou inexistentes no sentido de garantir o acesso técnico a equipamentos, para que crianças, jovens e adultos possam participar do ensino remoto.

No dia 22 de maio de 2020, a Gazetaweb[1] publicou uma entrevista com um estudante que fez a seguinte afirmação: "Não tive, até agora, nenhuma aula on-line, e o pessoal da escola também não falou nada com a gente sobre alguma atividade fora da escola. A única coisa que eu recebi foi um livro de português, quando minha mãe foi buscar a cesta básica da prefeitura". Um pouco antes desta reportagem, no dia 04 de maio de 2020, o governo federal lançou uma propaganda[2] informando que o estudo poderia ser feito "de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com ajuda à distância de professores", pois "o País não pode parar". A reportagem da revista Carta Capital[3], intitulada *EaD*

[1] Disponível em: *https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/05/_106073.php*. Acesso em: 20/07/2020.

[2] Disponível em: *https://www.leiaja.com/carreiras/2020/05/04/propaganda-do-mec-sobre-enem-causa-revolta-no-twitter/#:~:text=Uma%20propaganda%20oficial%20do%20Exame,comentados%20do%20Brasil%20no%20Twitter*. Acesso em: 20/07/2020.

[3] Disponível em: *https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/ead-durante-a-pandemia-expoe-desigualdades-no-acesso-a-internet/*. Acesso em: 20/07/2020.

durante a pandemia expõe desigualdades no acesso à internet, perguntava: "Mas não seria necessário primeiro dar condições mínimas a estudantes e professores, por exemplo, de ter acesso de qualidade à internet?"

Se no Brasil a saúde e a educação caminham em meio ao caos, em um cenário marcado pela falta de projetos e ações para minimizar os efeitos da pandemia, outros países da América Latina têm formulado alternativas ao fechamento das escolas. Eucídio Arruda informa que:

> De acordo com dados publicados nos websites de México, Chile e Uruguai, é possível perceber a execução de iniciativas de usos de tecnologias digitais na educação em todos os níveis. Essas iniciativas envolvem aplicativos gratuitos, programas de televisão, plataformas de aprendizagem etc. Dentre as ações educacionais, destacamos o programa "Aprende em Casa", do México, "Aprendo em Linea", do Chile e "Educación em Casa", do Uruguai. (2020, p.261)

Neste contexto, recebo o convite do Coletivo de Professores de história da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) para participar de uma *live* em conjunto com dois professores da mesma rede: Marcus Vianna e Bruno Schlatter. Fiquei honrada com o convite, visto tratar-se de um coletivo de professores de uma rede que fez/faz história na educação brasileira com os projetos de formação de professores, os ciclos, as publicações, as arquiteturas das escolas, os currículos construídos com base na pesquisa socioantropológica, entre tantas outras ações e utopias. Para atender ao convite, organizei a fala a partir de três questões que sintetizo aqui:

> **1.** As TDIC tornaram-se uma lente de aumento de nossas desigualdades históricas.
>
> **2.** As TDIC fazem parte do capitalismo de vigilância.
>
> **3.** As TDIC provocaram mudanças na cultura escolar se pensarmos as práticas associadas aos suportes digitais na escola.

É consenso hoje que as tecnologias de informação e comunicação modificaram as formas de nos comunicarmos, nos informarmos e aprendermos. Elas têm definido novas realidades sociais, políticas e culturais, modificando as relações entre localização e presença, território e jurisdição, comunidade e indivíduo, propriedade autoral, arquivos, estabelecem novas formas de sociabilidade e outras relações tempo-espaço. Milad Doueihi aponta um conjunto de mudanças relacionadas a um novo processo civilizatório que traz muitas possibilidades, mas com efeitos imprevisíveis e inquietantes. Tais mudanças são definidas pelo autor de "La granconversión digital" (DOUEIHI, 2010), como um processo que reorganiza os modos de acesso aos bens culturais, cria novos paradigmas para o saber e se constitui em um conjunto de tecnologias conjugadas que produzem novas práticas sociais que instauram modos de comunicação e informações que redefinem "y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber." (DOUEIHI, 2010, p. 35).

Neste cenário de amplo domínio das tecnologias, os intelectuais que por mais de cem anos foram, reconhecidamente, sujeitos hegemônicos na criação e análise de projetos econômicos, sociais, culturais e políticos estão agora concorrendo com aqueles que contabilizam mais seguidores nas redes sociais. Basta observar o poder que tem uma *hashtag* para mobilizar pessoas em torno de uma causa, seja ela em nome da justiça ou da injustiça: linchamento, cancelamento ou lacramento nas redes. Um grande número de tuítes pode colocar em pauta um tema e mover as pessoas para uma direção ou outra.

No campo educacional, o isolamento imposto pela pandemia resultou no fechamento físico das escolas e, subitamente, exigiu que as instituições educacionais tivessem todas as condições (e não tinham) para o trabalho remoto em um contexto amplo de desigualdades sociais, considerando que nem todos os estudantes têm acesso à internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto. Há quem aponte que as lacunas formativas dos docentes se constitua em uma dificuldade para a educação em tempos de Covid-19. É verdade que muitos/as professores/as têm dificuldades de acesso às tecnologias, lacuna na formação, resistência e falta de recurso financeiro, mas neste momento o maior desafio é o acesso aos equipamentos necessários ao ensino remoto. Lembro aqui as palavras que uma professora paulista (Patricia) pronunciou em uma *live* promovida pela ANPUH-SP, em maio de 2020, indicando que cada vez que postava uma atividade na plataforma, sentia a angústia de deixar parte de seus estudantes fora, pois sabia que a atividade chegaria a uma parte da turma, aqueles que tinham acesso à internet.

Muitas são as urgências que a pandemia impõe ao trabalho dos professores e professoras, acostumados/as a inventar soluções para os desafios – que não são poucos – do cotidiano das escolas públicas. Atualmente, quer coisa mais inventiva do que exercer o ofício de professor pelo Facebook ou pelo Whatsapp? E, quando os alunos não têm acesso à internet, fazem plantão nas escolas para entregar atividades para os estudantes. E, se os estudantes não conseguem chegar até a escola porque o transporte escolar foi interrompido, o motorista da prefeitura leva as atividades às suas casas. Enquanto isso, no mesmo Estado (RS), temos escolas que estão funcionando com todas as condições para o ensino remoto, todos os estudantes têm acesso à internet e aos equipamentos e seus professores e professoras têm atuado de forma criativa e propositiva, tal como os que participam das formações organizadas pelo Polo da Universidade Aberta de Santo Antônio da Patrulha. Cito como exemplo as salas ambientes virtuais que estão sendo construídas para o trabalho remoto com os estudantes[4].

O segundo ponto que destaco diz respeito à abordagem das tecnologias digitais no âmbito do "capitalismo de vigilância", expressão popularizada por *Shoshana Zuboff[5] (2019)*. Segundo ela, trata-se de um novo gênero de capitalismo que monetiza dados adquiridos por controle digital, através de equipamentos pessoais de comunicação dominados pelas grandes corporações norte americanas do Vale do Silício na Califórnia[6]. Portanto, cada vez mais a nossa participação na rede é intermediada por cinco grandes empresas: Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, formando a sigla GAFAM.

[4] Algumas delas podem ser acessadas aqui: *https://wke.lt/w/s/G6YLmk*
[5] Disponível em: *https://diplomatique.org.br/um-capitalismo-de-vigilancia/*. Acesso em: 20/07/2020.
[6] Disponível em: *https://nossofuturoroubado.com.br/capitalismo-de-vigilancia/*. Acesso em 19/07/2020.

Henrique Parra *et al*. apontam que em 2017 essas empresas (GAFAM) substituíram, no ranking das companhias mais valiosas do mundo, corporações globais como a Nestlé, Samsung, General Electric e Johnson & Johnson. Segundo os autores, “em pouco mais de dez anos, essas empresas, que quase não produzem bens físicos, se tornaram as maiores da história do capitalismo global” (2018, p. 66). Há, portanto, uma superconcentração de dados nas mãos de cinco empresas, que com isso conseguem “prever tendências e, por meio de algoritmos complexos, influenciar processos de tomada de decisão, sem que o usuário tenha a menor ideia de que isto esteja acontecendo” (PARRA *et al.*, 2018, p.78). Portanto, utilizando nossos dados, as grandes corporações conseguem mapear interesses, comportamentos, valores, padrões de acesso e navegação, tempo de conexão, etc. e, com isso, conseguem produzir uma mercadoria altamente valiosa: a previsibilidade de nossos comportamentos[7]. Henrique Parra *et al.* (2018) indicam que o “conhecimento gerado sobre nós é altamente monetizável”. Em 2016, “a Google obteve US$ 79,4 bilhões em receitas de publicidade” (p.78), analisando o que fazemos na internet e nas redes sociais. Assim, quanto mais tempo ficamos online, seja pesquisando em bancos de dados reconhecidos, ou vendo perfis racistas e homofóbicos, estamos ampliando os lucros dessas empresas, pois os algoritmos não diferenciam o que ajuda ou enfraquece a democracia, o importante é que o dinheiro esteja sendo produzido.

O debate sobre o capitalismo de vigilância nos ajuda a pensar que o marketing caminha lado a lado ao mercado de dados pessoais. Para Silveira:

> Depois da captura e armazenamento de dados para processamento e mineração, as empresas formam amostras de perfis similares que servem aos dispositivos de modulação. O que eles fazem? A partir dos gostos, do temperamento, das necessidades, das possibilidades financeiras, do nível educacional, entre outras sínteses, as empresas oferecem caminhos, soluções, definições, produtos e serviços para suas amostras, ou seja, para um conjunto potencial de consumidores que tiveram seus dados tratados e analisados. (SILVEIRA, 2017, p.84).

O poder econômico faz com que essas corporações privadas de tecnologias busquem exercer também influência política, tal como indica Henrique Parra *et al* (2018, p.67) a partir da afirmação de que “desde 2011, a Google figura como um dos maiores lobistas do país. Só em 2013, a Google gastou cerca de US$15 milhões em lobby”. Ao contrário do que se acredita, parece que a internet não tem ampliado a democracia e, sim, possibilitado que práticas coloniais sejam reeditadas, ampliando e consolidando desigualdades que separam o norte e o sul global.

A educação está inserida nesse contexto e pouco a pouco a tecnologia corporativa assume o controle, a partir das parcerias assinadas entre a Google e grandes universidades do Brasil. A pesquisa intitulada *Capitalismo de Vigilância e a Educação Pública do Brasil*[8] mostra que 65% das universidades públicas e

[7] Ver a situação da loja que monitora comportamento dos consumidores. Disponível em: *https://www.traycorp.com.br/conteudo/target-e-o-comportamento-do-cliente/*. Acesso em: 20/07/2020.

[8] Disponível em: *https://aberta.org.br/mapeamento/*. Acesso em: 20/07/2020.

secretarias estaduais de educação estão expostas ao "capitalismo de vigilância". O site Educação Vigiada[9] acompanha a situação, disponibiliza dados e chama a atenção da sociedade para a falta de transparência e regulação nas relações entre as plataformas tecnológicas e as escolas e universidades. No site do projeto Educação Vigiada[10] encontramos que o objetivo é informar os envolvidos nos processos educacionais – professores, administradores, pais e alunos – sobre a privacidade, vigilância e segurança de dados dos alunos, professores e pesquisadores das instituições públicas de ensino do país.

O controle destas corporações reduz os investimentos na criação de soluções tecnológicas que atendam às especificidades da educação. No momento atual de pandemia, tem sido difícil para professores e estudantes desenvolver atividades pedagógicas com softwares criados no contexto empresarial (ARRUDA, 2020, p.264).

Outro aspecto a destacar diz respeito à desinformação potencializada com as tecnologias. As *fake news* disseminadas como verdades são um entrave à leitura do mundo e, certamente, dificultam nossa compreensão da realidade. O WhatsApp, por exemplo, é uma plataforma que tem potência para a disseminação do discurso populista, se comparado a outras redes sociais, pois tem elementos essenciais para manter as pessoas mobilizadas: o padrão de uso depende de redes pessoais, é checado com assiduidade e foi popularizado a partir dos pacotes oferecidos por todas as operadoras. Tudo isso confere ao WhatsApp o primeiro lugar nas plataformas que mantêm as pessoas mobilizadas. Pode-se dizer que no âmbito da política, tal plataforma representa o que o rádio foi para o Getúlio ou a TV para os militares. O problema é concebê-lo como espontâneo, horizontal e movido pela liberdade de expressão. Como considerar que, na internet, estamos navegando com liberdade sem qualquer tipo de mediação? Uma análise dos dados sistematizados no site Educação Vigiada indica que o mercado digital é dominado pelos cinco grandes da web. Portanto, as mídias digitais são um tipo paradoxal de mediação que geram no usuário uma falsa experiência de ausência de mediação.

Uma pesquisa realizada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado indicou que 79% dos entrevistados disseram receber notícias sempre pela rede social[11]. No dia 25 de julho de 2020, o The Intercept Brasil publicou uma matéria, comentando a decisão do ministro Alexandre de Morais de suspender contas de influenciadores de extrema-direita. Nas redes sociais, muitos comemoraram a ação do ministro entendendo que notícias falsas, teorias conspiratórias e ataques a pessoas e instituições ferem a democracia. Na reportagem do Intercept fica evidente que a desinformação e o ódio "só chegaram ao tamanho que têm hoje porque Twitter, Facebook e Google (dono do Youtube) foram coniventes, por anos, com as contas e perfis de extrema direita que cresceram se alimentando da lógica das redes". [12]

O certo é que as redes sociais têm uma capilaridade para disseminação de discursos de ódio, mas é importante lembrar que essas posturas já existem na sociedade e as tecnologias digitais são os meios mais favoráveis para circulação e reprodução de tais discursos, a partir de movimentos que acontecem de maneira

[9] Disponível em: *https://educacaovigiada.org.br/*.
[10] *Idem.*
[11] Agência Brasil. Reportagem publicada em 10/12/2019.
[12] Apagão da extrema direita nas redes. Reportagem do The Intercept Brasil. Disponível em: *https://theintercept.com/2020/07/21/batalha-redes-extrema-direita-esquerda/*. Acesso em: 25/07/2020.

assustadora. Às vezes escutamos que toda a desinformação é culpa dos robôs, mas a automação é apenas um meio que permite a difusão rápida de opiniões e informações.

De qualquer forma, atualmente há um consenso em dizer que tal proposição é disseminada por robôs quando se trata de discursos de ódio. Vale lembrar que no Twitter temos algumas contas muito interessantes: *Rosi da serenata*[13] é uma Robô da Operação Serenata de Amor que analisa e identifica suspeitas em gastos de deputados federais no exercício de sua função. A conta no twitter que é uma automação se conecta com o portal da transparência da câmara dos deputados e a robô tuita cada vez que ela encontra um gasto suspeito de um deputado. A pessoa que a segue ajuda a checar o gasto. *Rui barbote*[14] é um robô do portal jurídico que monitora determinados projetos e, ao tuitar, incentiva a cobertura jornalística de processos parados no STF. Ele tuita cada vez que o processo está parado no escaninho do supremo. *Elas no congresso*[15], monitora projetos que favorecem as mulheres e *Mona bote*[16] monitora o trâmite de Projetos de Lei da causa LGBTQIA+ nas Assembleias Legislativas.

É importante destacar esses projetos para não demonizar as TDIC e sim discutir seus usos e apropriações. Por exemplo, ao trabalhar pedagogicamente com as redes sociais nas aulas de história, é fundamental atentar para a gestão da plataforma e suas ações para promover ou não a diversidade na indústria da tecnologia. Uma breve busca[17] nos sites e jornais *online* e teremos um conjunto de dados sobre a diversidade no Vale do Silício. O Facebook hoje é uma das empresas menos diversas em termos de gênero e raça no Vale do Silício e o Twitter com mais de 120 milhões de usuários, é a empresa com menor diversidade no Vale do Silício. Em cargos técnicos, apenas 2,2% são funcionários negros. Nesse sentido, as tecnologias precisam ser incorporadas no currículo escolar como um saber vinculado às áreas do conhecimento, ou seja, como conteúdo a ser debatido e não só um meio que favorece a leitura, a escrita e a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

O terceiro ponto a ser comentado está relacionado às mudanças provocadas pelo digital na cultura escolar e nos saberes históricos. Como pensar a sala de aula de história considerando as tecnologias digitais disponíveis? O certo é que as TDIC não são mais ferramentas ou recursos para as aulas, mas linguagens para representar o conhecimento e, portanto, são determinantes no currículo, compõem nosso cotidiano e têm alterado nossas formas de trabalho, de relação e de aprendizagem.

Silvia Finocchio (2014) indica alguns aspectos que têm interpelado os saberes históricos nas últimas décadas, sendo um deles o digital. A autora discute

[13] Disponível em: *https://twitter.com/rosiedaserenata?lang=pt*
[14] Disponível em: *https://twitter.com/ruibarbot*
[15] Disponível em: *https://twitter.com/elasnocongresso*
[16] Disponível em: *https://twitter.com/m0nabot*
[17] "Negros na tecnologia: Florianópolis, a Ilha do Silício, é a nova terra prometida?" Reportagem de Jamile Por Camilli Calixto em 19 de setembro de 2019. Disponível em: *https://resultadosdigitais.com.br/blog/negros-na-tecnologia/*
Portal do Geledés: "O documentário da CNN "Negro na América: A nova terra prometida, o Vale do Silício", é a quarta parte de uma série de documentários dirigido pela jornalista Soledad O'Brien na CNN: "Black in America". Essa quarta parte documenta uma jornada inspiradora e desafiadora de oito empresários Afro-americanos que tentam fazer história no Vale do Silício. O documentário foi ao ar em 13 de novembro de 2011". Disponível em: *https://www.geledes.org.br/negro-na-america-a-nova-terra-prometida-o-vale-do-silicio/*

o contexto educacional no Brasil, Chile, Colômbia, Venezuela, Argentina e Uruguai e analisa normativas, projetos econômicos e políticos que têm afetado os saberes históricos. Apresenta quatro pontos que movimentam os saberes históricos em uma ou outra direção. São eles:

- Diretrizes e normativas curriculares (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no caso brasileiro)
- Projetos econômicos (políticas neoliberais instituindo o ensino por competências no caso do Chile)
- Processos políticos (fim das ditaduras e o estudo da história recente na Argentina e Colômbia)
- As tecnologias digitais de informação e comunicação

O digital interpela os saberes históricos e provoca mudanças na cultura escolar. Vamos pensar: quais são as práticas associadas ao digital? Se queremos conhecer as práticas, é importante indagar sobre a cultura material das aulas de história. Celular, notebook, tablet, chromebook são materialidades que estão presentes em algumas salas de aula ou fazem parte do planejamento dos/as professores/as. A estes suportes podemos associar um conjunto de práticas, tais como: criar apresentações, sites, blogs, podcast e vídeos; filmar, gravar e fotografar com celular; criar textos multimodais; elaborar escritas colaborativas; construir linhas do tempo com áudios, imagens e vídeos entre tantas outras. Assim, aplicativos, sites, blogs, podcasts, Facebook, WhatsApp alteram as formas de aprender e ensinar. Aprender história com textos explicativos e interpretativos e aprender história com videoaulas no youtube. O que muda? Santaella aponta que os processos de aprendizagem são mais "espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, qualquer hora do dia ou da noite." (SANTAELLA, 2010. p. 19).

As tecnologias digitais de informação e comunicação não são somente recursos, sendo importante compreendê-las como um fenômeno que modifica os modos de ensinar e aprender. Permite a autonomia no trabalho pedagógico com mais liberdade dos caminhos a serem trilhados para buscar informações e construir conhecimentos, além da possibilidade de sistematizar aprendizagens de forma hipertextual. Trata-se de novas formas de organizar a escrita e a aprendizagem.

O texto escolar, hoje, é muito diferente dos antigos textos escolares. Observem os livros didáticos: a leitura não é contínua e de cima para baixo e é feita através de links e não página por página. O texto de história no livro impresso, o texto de história na tela do computador (podendo ser um hipertexto) ou ainda o texto debatido em um podcast transmitido pelo celular são três suportes que associam práticas diferentes, não configurando somente um texto de história estudado em diferentes suportes, mas uma outra narrativa histórica possibilitada pelas tecnologias. Chartier (1998) vai afirmar que o suporte interfere na produção do sentido para o que está sendo lido. Ele diz que o sentido de um texto é produzido a partir da relação entre o próprio texto, o suporte que o comunica e as práticas

de apropriação. Certamente que as práticas de apropriação e o consumo vão ser diferenciadas, o que vai alterar a produção de sentido, de acordo com o suporte.

O texto na tela, segundo Chartier, tem uma estruturação que não é a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade, ou o leitor do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado em cadernos, folhas e páginas. A tela proporciona fluxo sequencial, continuidade e possibilidade de o leitor entrecruzar e reunir textos que também estão disponibilizados eletronicamente. Essas características indicam que o digital trouxe uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito e, como não poderia deixar de ser, é, também, uma revolução nas maneiras de ler e aprender.

Seguindo os passos de Chartier, é possível inferir que, sim, o digital tem transformado os textos escolares: rompe com a sequencialidade e linearidade, propõe a leitura em forma de link, apresenta as atividades tramadas no texto e não mais ao final como era de costume e aborda um conteúdo a partir de diferentes linguagens. Por exemplo, o texto no livro didático digital permite que o estudante trabalhe um conteúdo a partir do que expõe o texto, a imagem, partes de filmes, reportagens, podcast, animações, postagens em redes sociais, entre outras linguagens.

O digital tem transformado também o trabalho docente, visto que, muitas vezes, o/a professor/a utiliza também a internet para planejar sua aula. Fica o questionamento aos professores e professoras: que materiais digitais você busca para planejar suas aulas de história?

Na dissertação *Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio*, Claudio Guimarães Pinto (2020) investigou a aula de história utilizando as TDIC para potencializar os saberes históricos de forma colaborativa. O professor-pesquisador observou que os estudantes realizaram pesquisas e escreveram de forma colaborativa, obtendo as informações com rapidez e tendo todos os meios para recriar e acompanhar a produção dos colegas, mas não confiavam nas pesquisas que eles próprios realizavam. O professor era visto como uma espécie de fiador da informação. É um estudo interessante porque evidencia muitas possibilidades das tecnologias na sala como: rapidez na obtenção da informação; a participação ativa dos estudantes; a facilidade na circulação dos trabalhos entre professor e estudante e estudante-estudante; a ampliação dos conhecimentos e da aprendizagem, graças à disponibilidade de múltiplas linguagens, da interação e do compartilhamento. A pesquisa evidenciou, ainda, a importância da atuação do/a professor/a, demonstrando que as tecnologias digitais nas aulas de história permitem a interação, o compartilhamento e a colaboração, porém em um processo que não prescinde da significativa mediação docente.

Cabe destacar também que no âmbito educacional os usos diferenciados das TDIC criaram nichos de privilégios, onde escolas super equipadas e conectadas atendem a uma parcela de crianças e jovens já privilegiados e, na instituição escolar, ampliam suas possibilidades de se colocar no mundo e dele se apropriar. Em outro cenário temos escolas onde ainda predominam o quadro e o giz, cujas crianças, jovens e adultos têm neste recurso o único espaço de acesso às tecnologias educacionais.

As discussões propostas neste texto demonstram o desafio a ser enfrentado por governantes, professores e gestores na complexa tarefa de incluir as tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de história das escolas públicas brasileiras, de forma que nenhuma criança, jovem e adulto fique excluído do ensino em tempos de pandemia.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. **Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

DOUEIHI, Milad, **La gran conversion digital**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

FINOCCHIO, Silvia. (2014). Saberes escolares en movimiento. In Zamboni, E.; Sabino Dias, M.F. y Finocchio, S. (org.) **Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

PARRA, H. et al. Infraestruturas, economia e política informacional: O caso do Google Suite for education. **Mediações**, v. 23, n. 1, p. 63–99, 2018.

PINTO, Claudio Santos Guimarães. **Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado defendida no Mestrado Profissional em Ensino de história. UFRGS, 2020.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, vol. 2, n. 1, pp. 17 – 22, 2010.

SILVEIRA, S. A. **Tudo sobre tod@s: Redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

Anais do VI Simpósio Internacional LAVITS: "Assimetrias e (In)Visibilidades: Vigilância, Gênero e Raça": Salvador, 26 a 28 de junho de 2019. Disponível em: *http://lavits.org/anais-do-vi-simposio-internacional-lavits-assimetrias-e-invisibilidades-vigilancia-genero-e-raca/?lang=pt*

A CRISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PORTO ALEGRE E A PANDEMIA:

APONTAMENTOS SOBRE OS USOS DA TECNOLOGIA

MARCUS VIANNA

Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, lotado na EMEF Martim Aranha. Diretor Geral da ATEMPA. Mestre em História pela UFRGS (2015). É também professor do Emancipa Cursinho Popular Pré-Universitário.

As/os trabalhadoras/es em educação e, especialmente, as/os professoras/es de história devem discutir o seu trabalho do ponto de vista do fazer pedagógico, isso é parte da nossa luta social. Para tratarmos das tecnologias digitais e do ensino de história temos que lidar também com a situação concreta da nossa Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA): uma crise histórica da educação que encontra a pandemia da Covid-19.

Para analisarmos o acesso e a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), precisamos contextualizar esse processo ambientado em um país de capitalismo dependente, governado pelo presidente Bolsonaro, expressão de uma direita com projeto econômico neoliberal, portanto financeiro e privatista. Com a eleição de Bolsonaro politicamente temos no Executivo Federal um projeto de poder protofascista, ou seja, temos uma combinação de projeto econômico neoliberal com uma política autoritária.

Em Porto Alegre, desde 2017, as/os professoras/es vêm enfrentando as políticas do governo de Nelson Marchezan Jr. Por que enfrentamos esse governo? Porque os desmontes ao serviço público começaram no primeiro dia de sua gestão. Neste momento, vivenciamos a pandemia de Covid-19 com mais força na cidade. E é exatamente agora que verificamos a falência das políticas públicas de saúde, a falta de planejamento e o resultado da política privatista desse governo. No dia 22 de julho, aconteceu um protesto no Pronto Atendimento da Cruzeiro do Sul (PACS), onde as/os trabalhadoras/es da saúde reivindicaram a proteção a todos que estão na linha de frente no combate à epidemia. No entanto, nem para os profissionais da saúde, a testagem da doença está sendo realizada.

No que tange à categoria das/os trabalhadoras/es em educação em Porto Alegre, nossa primeira batalha (encampada por ATEMPA[1] e SIMPA[2]) em meados de março foi garantir o isolamento social, com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais. Conseguimos, com muitas dificuldades, frente à Prefeitura, a garantia de fechamento das escolas, mas ainda estamos reivindicando o fim dos plantões que nossos colegas das equipes diretivas e as/os trabalhadoras/es dos serviços gerais ainda estão realizando, mesmo sem atendimento ao público.

Esse processo desnuda uma questão social enorme no Brasil referente à conformação atual da classe trabalhadora. Os setores da classe trabalhadora que ainda possuem um mínimo de direitos sociais, que estão organizados em sindicatos e associações, têm conseguido se proteger minimamente do caos social anterior e atual causado pela pandemia. No entanto, no atual cenário, a classe trabalhadora em sua feição mais precarizada tem de escolher entre a vida

[1] Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre.
[2] Sindicato dos Municipários de Porto Alegre.

(em isolamento social) ou a morte (com a volta ao trabalho). São exatamente as/os filhas/os da classe trabalhadora que encontramos na RME/POA, nas diferentes etapas e modalidades (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos).

Desde a chegada da pandemia à cidade, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre ficou mais de dois meses e meio em completo silêncio sobre como proceder em relação às atividades educativas. Por conta própria, as escolas encaminharam atividades educativas via WhatsApp, Facebook ou blogs. As atividades nunca foram intituladas como Educação à Distância (EaD), mas constituíram-se em uma alternativa para manter os vínculos pedagógicos e buscar algum tipo de contato com as/os estudantes nesse cenário tão triste da pandemia.

Apesar dos numerosos ofícios e pedidos de reunião sobre o tema, a SMED nada fez. Apenas no dia 02 de junho de 2020 (75 dias após a suspensão das aulas presenciais), a partir de uma transmissão ao vivo na internet, o prefeito Marchezan anunciou a implementação de uma plataforma privada de ensino online chamada Córtex. Essa plataforma, conforme o anúncio, seria patrocinada pelo grupo Gerdau para a realização das atividades educativas da rede municipal durante a pandemia. Quase dois meses após o anúncio da plataforma, uma das promessas do prefeito ainda não se concretizou: até o momento ainda não existe a garantia de gratuidade do acesso à internet, por parte das/os estudantes e educadoras/es, para utilização da plataforma. Ou seja, no momento da divulgação do uso da plataforma, ainda não existia nenhum acordo da Prefeitura com as empresas operadoras de telefonia para garantir o acesso de internet gratuito a Córtex. Por isso, um dos motivos do insucesso e do não funcionamento da plataforma nas atividades educativas é a dificuldade de acesso enfrentada por grande parte das/os educandas/os.

O tema da desigualdade socioeconômica no Brasil deve ser parte da discussão sobre o uso de tecnologias na educação. Antes da pandemia, muitos eram levados a acreditar numa falácia de que "todos os brasileiros têm acesso à internet". Atualmente, no entanto, podemos perceber que o acesso à internet é clivado pela condição socioeconômica das famílias dos estudantes. Uma coisa é o estudante ter um smartphone desatualizado, porém com acesso às funções básicas de comunicação e redes sociais, como WhatsApp e Facebook. Outra coisa, bem diferente, é o fato das/os estudantes terem acesso à internet banda larga, notebooks ou computadores pessoais, com condições de aproveitar as suas atividades educativas assistindo vídeo-aulas, acessando salas de aula virtuais e podendo assim realizar as diferentes atividades.

A nossa RME/POA, basicamente localizada na periferia da cidade, tem como tarefa histórica o combate às desigualdades educacionais. É importante estarmos vigilantes frente às ameaças e políticas que atentem contra o direito à educação pública e de qualidade.

A chamada historiografia tradicional, já superada, sofreu duras críticas por compreender a História de forma factual. O que as pessoas diziam (com certa razão) é que o objetivo das aulas de história era decorar datas e nomes de grandes personalidades históricas, geralmente representadas por homens brancos, líderes

da política e da sociedade. No processo de renovação e revitalização historiográfica, o uso das diferentes tecnologias foi sempre muito bem visto, principalmente, no sentido de revelar as diferentes fontes históricas em sala de aula. Buscamos esses usos. Mas agora temos duas dificuldades. A primeira é como concretizar isso nas nossas salas de aulas. Nesse sentido, segundo a pesquisa sobre as condições de infraestrutura das escolas municipais de Porto Alegre realizado pelo mandato do Vereador Prof. Alex Fraga em 2018[3], das 56 escolas de Educação Básica, naquele ano, apenas oito possuíam internet sem fio. Mesmo assim, as/os professores são obrigadas/os a realizar os planejamentos pedagógicos na escola, sem esse acesso básico à tecnologia. A segunda dificuldade diz respeito ao futuro: a escola precisará, cada vez mais, de acesso à tecnologia e às formas de ensino remoto. Portanto, é necessário incorporar nas nossas pautas de luta e reivindicação a garantia ao acesso às tecnologias e à internet como necessidade básica no ambiente escolar e na sociedade.

Atualmente ainda temos que lidar com outra questão: como essas escolas, com possibilidades tecnológicas tão defasadas, se encontram para a utilização da plataforma Córtex? A partir do Conselho de Representantes da Atempa, juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores em Processamento de Dados no Estado do RS (Sindppd/RS), estamos realizando uma ação jurídica sobre o controle de dados que estão sendo inseridos nesta plataforma privada. Apresentam-se uma série de questionamentos: afinal quem está por trás dessa plataforma? Como está sendo o contrato desta com a Prefeitura de Porto Alegre? Como fica a questão da propriedade intelectual dos dados fornecidos pelos professores? Precisamos saber sobre os riscos em relação aos dados e às possibilidades de controle do nosso fazer pedagógico, que é um problema em si. Também existe o fato da Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre (PROCEMPA), uma empresa pública de tecnologia de informação e comunicação da cidade de Porto Alegre, não estar participando desse processo.

Outro tema importante é sobre o futuro próximo. Durante a pandemia e enquanto durarem seus efeitos, será necessário acolher estudantes e comunidades. Mais do que nunca devemos ser dialógicos e buscar a leitura de mundo como uma maneira de incentivar nas comunidades escolares a importância do ato de estudar. Diante disso, a discussão sobre as atividades a serem postadas na plataforma Córtex não pode ser meramente operacional. Temos que refletir como o uso da plataforma pode nos ajudar ou atrapalhar, no sentido pedagógico mais amplo. Portanto, temos que utilizar as tecnologias sempre mantendo a busca pelo diálogo com as/os educandas/os, para não voltarmos ao ensino baseado nas antigas cartilhas e livros didáticos, apesar das novas tecnologias.

Os mais variados desafios nos colocam a necessidade de debates e formação sobre essa temática. O uso da tecnologia deve ser encarado como mais uma disputa política para que exista controle social sobre o mesmo.

[3] Mandato vereador Prof. Alex Fraga. Relatório sobre as condições precárias das Escolas Municipais de Porto Alegre. Disponível em: https://escola.camarapoa.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relatorio_Final_escolas.pdf Acesso em 27 de julho de 2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA:

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

BRUNO BELLOC NUNES SCHLATTER

Professor de História na Rede Pública Municipal de Porto Alegre desde 2012, atualmente lotado na EMEF Leocádia Felizardo Prestes e Mestre em Ensino de História (UFRGS/2020).

O papel central das tecnologias digitais no mundo contemporâneo é um dado que dificilmente pode ser contestado. Já há trabalhos de análise da questão considerados clássicos há pelo menos duas décadas, que problematizam as transformações ocorridas desde o seu advento e difusão, dos quais os de Manuel Castells (1999) e Pierre Lévy (2011) provavelmente sejam os mais conhecidos e lembrados.

A discussão a respeito do uso destas tecnologias na educação também não é nova, e o contexto atual de pandemia, que inviabiliza a realização de aulas presenciais tradicionais, apenas a intensifica e a torna mais urgente. Numa situação utópica, há de fato grandes potencialidades no seu uso – em engajar os alunos de forma mais eficiente e torná-los mais ativos na construção do conhecimento. No entanto, quando nos voltamos a uma perspectiva mais concreta, dentro de uma rede de ensino público, precisamos nos perguntar o quanto dessas potencialidades de fato podem ser atingidas, dadas as condições precárias em que, muitas vezes, se encontram as escolas.

Dentro destes debates, minha contribuição pessoal se deu na minha dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, orientado pela Prof.ª Dr.ª Mara Cristina de Matos Rodrigues, defendida em maio de 2020, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na pesquisa, busquei refletir em torno de uma atividade que realizava com os estudantes desde 2017, nas aulas da disciplina de Filosofia, e, desde 2019, também nas de História. Ela consistia em manter, junto aos alunos, uma página na rede social Facebook, chamada *A Cidade que Queremos*. A partir de conteúdos estudados em aula, a proposta era que os estudantes refletissem sobre a relação entre estes temas e suas realidades, e realizassem, a partir dessa reflexão, postagens públicas buscando criar engajamento na comunidade (SCHLATTER, 2020).

Para a reflexão proposta neste Caderno Temático, a relevância da pesquisa também se dá, para além do uso do meio digital, por ter sido realizada no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), com alunos de 8º e 9ºanos (anos-ciclo C20 e C30). Dentro do contexto de críticas a respeito da virtualização das aulas na rede, essa experiência me permitiu algumas reflexões e questionamentos.

O principal questionamento que se costuma levantar sobre o tema das tecnologias digitais no ensino público é no que tange ao acesso. Na RME/POA, especificamente, a maioria das escolas é localizada em áreas periféricas, dentro de comunidades onde o poder aquisitivo é bastante restrito. Na minha experiência

empírica, no entanto, essa é uma questão que precisa ser relativizada, com o risco de, ao buscarmos enfatizar a complexidade que é a realidade concreta, cairmos na armadilha oposta, qual seja, a de subestimar as próprias comunidades que queremos defender.

Existe internet nas periferias. Esse é um primeiro dado que precisa ser colocado. O próprio levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa apresentou mais de um trabalho semelhante, que também se fundamentava no uso da internet em escolas públicas, seja como fonte de dados ou em propostas de oficinas que utilizam o meio digital nas aulas de história. Entre os trabalhos encontrados, destaco nas referências: Conceição (2018), Mendes & Costa (2016) e Moraes (2018).

Talvez, a principal questão seja questionar quem tem acesso, como tem acesso, bem como o tipo de acesso à internet. O fato de existir internet não significa que todos possam utilizá-la, em qualquer momento do dia ou da semana, ou para fazer quaisquer tipos de atividade. São estes dados qualitativos, que não podem ser reduzidos facilmente a uma estatística, que precisam ser questionados e levantados.

No trabalho que realizei, a primeira etapa foi a realização de uma enquete em sala de aula sobre o acesso dos alunos à rede social Facebook. O resultado foi que em torno de 80% dos alunos possuíam contas ativas. Esse número precisa ser contextualizado: tratavam-se de alunos mais velhos, de turmas de 8º e 9º anos, com idades que iam dos 13 aos 18 anos. Pela minha experiência docente, sei que se recuasse a atividade para os anos-ciclos anteriores, o resultado seria muito menor, por diversas razões. Além disso, trata-se de uma única comunidade em uma área periférica da zona sul de Porto Alegre; dificilmente esses dados podem ser generalizados para outras escolas e regiões.

É fundamental, principalmente, que não nos enganemos com o número frio da estatística. Por trás desse índice relativamente alto de acesso, se esconde uma variedade muito grande de realidades, uma complexidade concreta que não pode ser reduzida a um valor de porcentagem. Há alunos que acessam a conta apenas na casa de tios ou avós, que visitam esporadicamente; há aqueles que fizeram a conta na casa de um amigo que possui acesso; há os que possuem um celular antigo e defasado tecnologicamente, que ganharam de aniversário ou de natal após muita insistência com os responsáveis; e uma variedade enorme de outras situações. Se levarmos estes casos em conta, veremos que o valor de 80% de acesso colocado inicialmente é um dado ilusório, que não implica necessariamente em que o acesso seja fácil, constante, de qualidade, ou a qualquer momento.

O trabalho que foi realizado, só foi possível com o apoio constante das aulas presenciais. As dificuldades que surgiam no meio virtual podiam ser mais facilmente avaliadas, discutidas e contornadas em sala de aula, em um diálogo aberto com os alunos. Aqueles que não tinham acesso em casa, mas podiam fazer postagens semanais ou quinzenais na casa de parentes ou amigos, não ficavam alienados do trabalho nos intervalos em que não podiam realizá-la. Além disso, era possível a articulação de postagens em grupos para dar conta daqueles que de fato não tinham acesso, uma vez que 20% de alunos ainda é um percentual alto demais para ser ignorado, e estes não podiam ser simplesmente excluídos das

atividades. Nos casos mais extremos, foi possível mesmo trocar o trabalho virtual por um trabalho escrito mais tradicional.

Devido à importância da aula presencial como apoio às atividades online, não pude dar continuidade ao mesmo trabalho em 2020, por conta do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Pode parecer contraditório que, justamente na situação de isolamento social em que nos encontramos, eu tenha preferido não realizar uma atividade que pode ser acompanhada e avaliada remotamente. Foi justamente a falta do apoio presencial, em que as dúvidas e questionamentos dos estudantes pudessem ser resolvidas e debatidas em tempo real, que me deixaram sem confiança de que a atividade pudesse ser realizada nas condições em que estamos.

A articulação com a sala de aula presencial, ainda, facilitou lidar com outras limitações que surgiram no contexto das realidades individuais dos alunos. A limitação socioeconômica é a mais comum, e certamente é a mais fácil de enxergar. Contudo, e quando a restrição de acesso se dá por outros fatores? Na realização da pesquisa, tive pelo menos dois casos concretos em que isso ocorreu.

O primeiro deles envolveu uma aluna com necessidades especiais, que tinha uma alfabetização bastante incipiente, e por isso tinha dificuldades em realizar o trabalho em uma rede social onde a comunicação se dá essencialmente pela linguagem escrita. Casos como esse são comuns na rede municipal, onde existe já há muitos anos uma política consolidada de inclusão na educação; mas são também relativamente fáceis de resolver dentro das escolas, uma vez que é comum que estas possuam Salas de Integração e Recursos (SIR) e profissionais qualificados para lidar com essa situação. Era o caso daquela em que leciono, o que permitiu à estudante realizar as atividades com apoio da professora de SIR e uma estagiária. No entanto, é também uma possibilidade que não existiria sem a aula presencial, caso todas as atividades estivessem ocorrendo no meio virtual.

O segundo caso envolveu uma aluna que se recusou a realizar o trabalho virtual por questões religiosas. Não se tratava de uma mera desculpa para fugir do trabalho, como se poderia pensar inicialmente. Ao consultar a direção da escola e me inteirar a respeito da sua realidade familiar, soube que ela de fato era seguidora de uma vertente religiosa restritiva entre outras práticas, ao uso de tecnologias de informação e comunicação. A questão se converteu, portanto, em um dilema ético: eu tinha o direito de obrigá-la a fazer uma conta e usar uma rede social privada apenas para realizar uma atividade de aula? Entendo que não. A solução, na ocasião, foi permitir que ela fizesse os trabalhos escritos, sem recorrer ao meio virtual.

Tenho consciência de que esse é um caso extremo, que não pode ser usado como exemplo generalizado. Mesmo ser praticante de uma religião não é, necessariamente, um impeditivo para o uso da tecnologia – havia outros alunos religiosos nas turmas, que não se sentiram impedidos de realizar a atividade, e muitos deles, inclusive, foram responsáveis por ótimos trabalhos que repercutiram de maneira muito positiva na aprendizagem. A questão envolvia, especificamente, a vertente religiosa que essa aluna seguia. Ainda assim, é um caso concreto, ocorrido dentro da Rede Municipal de Ensino, que nos leva a refletir e questionar qual pode ser, de fato, o alcance das tecnologias. Isso é relevante, principalmente,

se levarmos em conta que a Secretaria de Educação impôs como exigência para validar as aulas virtuais que haja um índice de 100% dos alunos com acesso às atividades – algo que já seria impedido pela existência dessa aluna.

Estes dois casos concretos, no entanto, não são os únicos com os quais podemos nos deparar. Para além do acesso, é preciso se perguntar, também, qual é a capacidade real de os alunos lidarem com as plataformas que serão utilizadas. Não podemos comparar a familiaridade de um jovem com conexão restrita, com limites de dados e tempo de acesso, com a de um aluno de classe média que está acostumado a lidar com a tecnologia constantemente no seu tempo livre, que já possui internalizado um conhecimento prévio de como ela funciona e tem a possibilidade de explorar espontaneamente suas ferramentas e potencialidades. Aqui, volto a repetir, temos que ter o cuidado de não cair na armadilha oposta, e subestimar as próprias comunidades e o seu conhecimento das tecnologias. Já tive alunos, de condições socioeconômicas muito diversas, com tanta ou mais familiaridade com o meio digital que qualquer aluno de uma escola particular. A existência destes alunos, no entanto, não nos permite generalizar a sua situação, e não justifica a exclusão daqueles que não possuam essa facilidade.

Nesse ponto, o trabalho que realizei na pesquisa foi favorecido por se apoiar em uma ferramenta de uso cotidiano, na qual o interesse dos estudantes ia além do uso pedagógico para o qual eu pretendia usá-la. A maioria dos alunos possui grande interesse no uso de redes sociais, justamente por elas serem *sociais*, ou seja, funcionarem como uma extensão das suas vidas cotidianas, do seu universo comunitário, permitindo o contato virtual com familiares e amigos. O mesmo interesse, no entanto, não irá existir necessariamente em outras ferramentas.

Quase todos os alunos com quem trabalhei nos três anos em que realizo a atividade eram plenamente familiarizados com os recursos que havia em páginas e aplicativos como o Facebook, o Instagram e o WhatsApp. No entanto, muitos deles não sabiam usar uma ferramenta de busca corretamente, ou um editor de texto. Não é possível prever, portanto, como eles irão receber e trabalhar com uma ferramenta exclusiva, que devem usar apenas para estudar.

Para concluir, acredito que o principal ponto a ser considerado nesses questionamentos é a necessidade de tomar cuidado com o nosso discurso de questionamento das tecnologias digitais, e impedir que a nossa crítica seja confundida com uma espécie de ludismo moderno, uma rejeição às potencialidades e possibilidades que elas nos trazem. Em que pese suas limitações e riscos, a tecnologia ainda pode ser uma ferramenta pedagógica transformadora, que traz o potencial de ser libertadora e emancipadora. Há casos concretos, na própria escola pública, que mostram como elas podem ajudar na organização e articulação dos estudantes. Penso, principalmente, nas ocupações estudantis que ocorreram em diversas escolas nos anos de 2015 e 2016, organizadas principalmente através de redes sociais, mesmo aquelas que ocorreram em escolas públicas, com estudantes, em sua maioria, moradores das periferias. A compreensão crítica destes eventos ainda é incipiente. Porém, há bons estudos que nos ajudam a ter uma visão de como a juventude periférica está se apropriando das tecnologias digitais, e começa a usá-la como forma de obter voz nas suas demandas e articulações. Destaco, como ponto de partida, os estudos de Campos *et al*. (2016)

e de Medeiros *et al*. (2019).

O cuidado mais importante é o de não enxergar nestas tecnologias uma panaceia, um remédio utópico que irá resolver todos os males da educação. Por vezes, esse parece ser o tom que órgãos oficiais e instituições privadas tentam vender, ignorando – ou fingindo ignorar – os próprios contrapontos que estas tecnologias trazem, as invasões de privacidade e o compartilhamento de dados pessoais que elas implicam, muitas vezes de forma oculta. A tecnologia pode ser libertadora e subversiva, mas ela só será tão boa quanto o uso que se fizer dela. E isso requer que mantenhamos uma postura crítica, que questionemos constantemente as políticas de acesso, de disponibilidade e de uso dessas ferramentas.

Referências

A Cidade que Queremos C31. Página do Facebook. *http://fb.com/HistoriaLeocadia* Acesso em 27/07/2020.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel . **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONCEIÇÃO, Juliana Silva da. **Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História**: por uma prática didática protagonizada pelos alunos. 2018. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2011. 3ª edição.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (orgs.). **Ocupar e resistir**. Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. **O sequestro do imaginário e a escrita da história**: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. *In*: Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online**: possibilidades e desafios para o espaço escolar. 2018. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SCHLATTER, Bruno Belloc Nunes. **A História que queremos**: ensino de História, protagonismo e passado prático nas redes sociais. 2020. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CADERNOS
TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...

ciclo de debates



QUE HISTÓRIA É ESSA?

PANDEMIA, FOME E SEGURANÇA ALIMENTAR

CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO

CADERNOS TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...[1]

Gente é pra brilhar
Não pra morrer de fome
Caetano Veloso

Que história é esta? Pandemia, fome e segurança alimentar foi o tema do terceiro encontro do Ciclo de Debates "A História se move..." realizado no dia 05/08/2020 pelo Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Porto Alegre (CPHIS). Este questionamento é necessário no atual contexto da pandemia da Covid-19, que jogou milhões de pessoas para uma situação de agravamento da fome. O encontro procurou olhar de diferentes lugares e experiências o tema da fome, e sua relação com a pandemia e segurança alimentar.

O diálogo, que foi desenvolvido pelo professor de Geografia Janderson Gonçalves, pela nutricionista Anne Krause, pelo líder religioso e comunitário Baba Diba de Yemonjá e pelo professor de História Fernando Pureza, buscou uma diversidade de olhares sobre a fome no atual cenário, suas origens, causas e possibilidades de enfrentamento. A partir do lugar de onde vivem a experiência social de seus estudos, buscaram contribuir com a compreensão da problemática da fome numa perspectiva histórica. Analisando sobre este espectro que ronda uma imensa parcela da sociedade brasileira, destacaram o papel das comunidades e o lugar da escola como espaço pedagógico e de convivência social no enfrentamento da fome.

A fome chega e atravessa o corpo de várias formas. Percebemos isso a partir do contato com as/os estudantes que foram às escolas para receber gêneros alimentícios arrecadados pelas/os professoras/es, pois de fato conhecemos e temos compromisso com nossas comunidades. Um olhar que está presente nos educadores é o necessário imbricamento do cuidar e educar, princípios fundamentais para uma escola pública, democrática e humanista, e isto ficou visível nesta conjuntura.

Podemos constatar que, no atual contexto, a fome apresenta outras nuances e faces de distanciamento social. Há fome do contato, do olhar, a necessidade de ser visto, de fazer parte do grupo e da comunidade. Há neste cenário a falta de vida pulsante nas escolas, trazendo muitos desafios aos alunos e professores. Uma pergunta que foi apresentada no vídeo sobre a fome: *Você tem fome de quê?* é um questionamento que pulsa numa música dos Titãs, que traduz muito das cenas que vivenciamos. Há uma fome física, mas há uma fome imaterial, representadas em todas as ameaças e perdas de direitos que a sociedade brasileira tem enfrentado.

A fome é a nova fonte de lucros do capital financeiro, afirma o sociólogo Boaventura de Souza Santos. No século XXI, a ampliação da produção de alimentos poderia garantir alimentação suficiente para toda a humanidade, o que, no entanto, não ocorre, pois vemos o aumento da desigualdade social. Hoje há um número maior de pessoas passando fome do que há 40 anos.

A crise que estamos atravessando não é apenas sanitária, é uma crise do modelo de organização social e econômica, que tem no capitalismo a sua forma de expressão. Temas como a pobreza, a fome, o racismo, o patriarcalismo, o sexismo e o colonialismo são ideias reforçadas pela lógica reinante, e tem surgido um conjunto de atores sociais que buscam estratégias de enfrentamento às questões que desumanizam os sujeitos.

No texto *O Pandemônio na Pandemia: O fantasma da fome ainda assombra estudantes das periferias*, o professor Janderson Gonçalves analisa a desestruturação dos programas de combate à fome no Brasil, em especial o Conselho de Segurança Alimentar. O autor destaca a necessidade e a importância da alimentação e o problema da fome como uma questão ética. Ele apresenta a concepção sobre a fome baseada na realidade da classe trabalhadora desenvolvida por Josué de Castro, que desenvolveu o conceito de fome oculta. Além disso, trata de questões sobre segurança alimentar, fome e vida cotidiana. Conclui discorrendo sobre a função da escola pública como um espaço efetivo de combate à fome.

No texto *Segurança alimentar, fome e pandemia*, a nutricionista Annelise Barreto Krause analisa a origem e o conceito de segurança alimentar, que surge após a Primeira Guerra Mundial, e que deu origem aos alimentos enlatados e em pó. Com a revolução tecnológica na agricultura houve a introdução

de agrotóxicos, o estímulo ainda maior para monocultivos e a produção mecanizada, que prometeu erradicar a fome pelo aumento do volume de produção. Esta promessa, contudo, nunca se confirmou. A autora aborda o tema da soberania alimentar e o direito à alimentação adequada e saudável, estendido também para o direito ao acesso da água e à proteção aos sistemas agroecológicos. Analisa ainda as políticas públicas de segurança alimentar, com ênfase no Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE). Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a alimentação escolar é pensada como parte significativa do processo pedagógico. Conclui destacando a importância da articulação Escola-Saúde, visando proporcionar educação em saúde nas escolas.

No texto *Uma perspectiva civilizatória do Povo de Terreiro (Tradição de Matriz Africana)*, Baba Diba de Yemonjá, religioso e líder comunitário, analisa a escravidão no Brasil e a construção do processo de exclusão que perpetuou a fome, o desemprego e a falta de um teto, apesar da Abolição. Destaca a importância da cultura africana e afro-brasileira e dos Terreiros, microterritórios da África como espaços de resistência. Relata as situações de fome vivenciadas pela periferia no passado e na atualidade. Destaca ainda o papel que as políticas públicas voltadas à inclusão social cumpriram no passado recente e, por fim, analisa o papel da escola "para o despertar das consciências cidadãs e humanas de nossas crianças e adolescentes".

A fome como revolta, texto do professor Fernando Pureza, analisa a fome contemporânea, a consolidação do capitalismo e sua economia de mercado, que ampliaram os preços e dificultaram o acesso aos alimentos para muitas pessoas. A consequência deste processo foi o surgimento de protestos e revoltas populares em muitos lugares, como no Brasil. Na segunda parte do texto é destacada a resistência contra a fome. Os atos e movimentos de superação de enfrentamento ao problema da fome "partem de um elemento de radicalidade democrática". Na terceira parte é posto em relevo o papel da escola como espaço de movimento e multiplicador de resistência, salientando a atuação dos estudantes neste processo, a partir das experiências de ocupações de escolas em 2015/2016. O professor reafirma a necessidade de organização das escolas como estratégia para enfrentar os desafios.

A Escola na sua função social pode recorrer ao *inédito viável*, inspiração de Paulo Freire, contribuindo para o empoderamento dos sujeitos, na perspectiva libertadora, sendo também um

espaço/tempo para construção de propostas, ações coletivas e realização de mudanças. Uma sociedade verdadeiramente democrática deve garantir alimentos suficientes e de qualidade para todos os cidadãos. Como nação temos um caminho árduo mas necessário para superar a fome. Como lembra Josué de Castro "os ingredientes da paz são o pão e o amor".

ELMAR SOERO DE ALMEIDA[2]
EMEF Aramy Silva e CMET Paulo Freire
CPHIS

[1] Ciclo de Debates Virtuais do CPHIS (Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).
[2] Professor de História na EMEF Aramy Silva e Coordenador Pedagógico do CMET Paulo Freire, Mestre em Educação nas Ciências- UNIJUÍ. Endereço eletrônico: elmarsoero@gmail.com

O PANDEMÔNIO NA PANDEMIA: O FANTASMA DA FOME AINDA ASSOMBRA ESTUDANTES NAS PERIFERIAS

JANDERSON GONÇALVES

Mestre em Geografia pela UFRGS e graduando do curso de Gastronomia na UFCSPA. Prof. de Geografia na EMEF Ildo Meneghetti. E-mail: jandersonaogoncalves@gmail.com

Uns estão na escuridão, outros na luz.
E vemos os da luz, mas não os da escuridão.
Bertold Brecht

INTRODUÇÃO

O tema da fome e suas contradições ainda precisam de uma aprofundada discussão. Em particular, após o anúncio da FAO (*Food Agriculture Organization*) de que o Brasil está prestes a retornar ao Mapa da Fome[1], conforme divulgado em 2019 (VALADARES, 2019). Desde 2014 fora desse relatório produzido pela agência das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura, observa-se, nos últimos anos, a desestruturação de um conjunto de ações que articularam uma legislação específica com instituições públicas criadas para conter a fome e a pobreza, como a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), que coordenava todas as políticas ligadas à questão alimentar e ao combate à fome.

Num país como o Brasil, assolado pela crise social decorrente da instabilidade política dos últimos anos, faz-se necessário discutir as alternativas para que possamos superar esse problema, que se tornou gravíssimo durante a pandemia de Covid-19 e que atinge, sobretudo, as periferias brasileiras. A fome que se faz notar agora, no entanto, é anterior a esse período de quarentena.

As crises pela qual a humanidade passou - como guerras e desastres naturais – agravam a situação, desvelando o problema da fome, que já faz parte do cotidiano de muitas pessoas. De acordo com Maria Ludka (2016), por exemplo, as regiões do Contestado Catarinense e do Sul Paranaense, por exemplo, onde ocorreu a chamada Guerra do Contestado no início do século XX, foram atingidas pelos conflitos que desestruturaram de tal maneira a região, que a fome e a miséria lá se manifestam até hoje.

[1] O Mapa Mundial da fome é um levantamento que indica os países com mais de 5% da população em situação de pobreza. O Mapa compõe o Relatório o Estado da Insegurança Alimentar no Mundo da Organizações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). Disponível em: *http://www.fao.org/brasil/fao-no-brasil/brasil-em-resumo/pt/*. Acesso em: 11 de julho de 2020.

SOBRE O QUE É NECESSÁRIO

A alimentação adequada é uma necessidade básica de preservação da vida humana. Dessa forma, a fome é um dos assuntos mais preocupantes de se tratar e se constitui numa das necessidades primeiras a exigir resolução. Com base no conceito de *necessidade*, de acordo com Karl Marx, a fome não é uma condição meramente natural, e os humanos, como seres de necessidades, estão inseridos em contextos sociais (e também espaciais) que conformam o modo como essa fome será saciada (MARX, 2008).

O consumo do alimento, ou sua carência, está relacionado de modo intrínseco com as formas de sua produção. Marx ressalta que a satisfação da fome "com carne cozida e comida com garfo e faca é diferente da fome daquele que devora carne crua, com ajuda das mãos, das unhas e dos dentes" (MARX, 2008, p. 92). Apenas as necessidades biológicas de nossos corpos não são suficientes para expressar as complexidades da natureza humana. Nesse sentido, as práticas sociais e culturais são indispensáveis para compreender a fome em sua totalidade.

Reduzir, assim, o sofrimento dos famintos ao instinto de sobrevivência é uma objetificação do sujeito que se caracteriza numa profunda desumanização. Há uma grande diferença, portanto, entre as dietas para perda de peso que atrizes ou modelos seguem e as severas restrições alimentares por que passam as pessoas em situação de rua. Essa diferença é de ordem social, porque a privação pela qual passam as primeiras está ligada a uma questão meramente estética. Já no caso das pessoas em situação de rua, a fome pode ser compreendida a partir de uma questão ética, onde uma sociedade despreza de tal forma alguns de seus indivíduos que não lhes garante sequer o direito básico à alimentação.

A TEORIA DA FOME EM JOSUÉ DE CASTRO

Devido ao seu caráter polissêmico, há vários termos do mesmo campo semântico da fome, que, contudo, sofrem muitas críticas hoje em dia. Inanição, desnutrição e subnutrição são terminologias técnicas, que, porém, não apresentam a mesma carga conceitual e de sentido que fome. Soam como eufemismos utilizados para esvaziar o conteúdo social do conceito (RIBEIRO JR., 2008). Ediná Alves Costa, professora do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, entende o conceito de fome como:

> [...] uma dimensão da totalidade da vida, enquanto não satisfação de necessidades historicamente determinadas, no que diz respeito à ingestão em quantidades e/ou qualidades insuficientes de alimentos. A desnutrição é a dimensão "biológica", o resultado objetivo da fome. [...] O termo desnutrição, sistematicamente utilizado nas investigações, na linguagem médica e no discurso das camadas dominantes, carregado no seu biologicismo, apresenta-se vazio da conotação social que o termo fome traz. (COSTA, 1982, p. 178)

Segundo o geógrafo José Raimundo Ribeiro Jr. (2008), um dos primeiros estudiosos brasileiros a se dedicar com mais profundidade ao tema foi Josué de Castro, ainda na primeira metade do século XX. Nascido em Recife, em 1908, e oriundo da classe média, ele costumava brincar com os vizinhos mais pobres, e foi então que o tema da fome passou a intrigar Josué, desde muito jovem.

Médico de formação, Josué de Castro também é um expoente para a temática da fome em outras áreas e referência internacional no assunto, tendo presidido, inclusive, o Conselho Executivo da FAO, o cargo mais alto da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação, em 1952. Foi em *Geografia da Fome*, de 1946, no entanto, que ele conseguiu atingir a profundidade conceitual que procurava em obras anteriores. Nessa obra, Castro elabora um quadro de opostos no espectro da fome. Essa fome, do ponto de vista de grupo, pode ser individual ou coletiva. Por outro lado, numa perspectiva de quantidade de pessoas atingidas, será endêmica ou epidêmica. Além disso, no sentido de suprir as carências nutricionais, pode ser parcial ou completa.

A partir desse enquadramento, Castro desenvolveu o conceito que mais o preocupou ao longo de sua carreira como médico e como geógrafo, que chamou de *fome oculta*. Para ele, esse tipo de fome se manifesta devido à “falta permanente de determinados elementos nutritivos, em seus regimes habituais, grupos inteiros de populações se deixam morrer lentamente de fome, apesar de comerem todos os dias” (CASTRO, 1984, p. 37).

Por outro lado, na obra *Geopolítica da Fome*, Castro segue a discussão e explica essas contradições do conceito de fome, indicando quais são as origens do fenômeno e como ele acompanhou as transformações sociais da humanidade.

> Entre os dois tipos extremos – a devastadora inanição aguda e a insidiosa deficiência crônica – vamos encontrar toda uma gama de tipos de fome, assolando a humanidade sob os mais insólitos e espetaculares disfarces. [...] Enquanto os tipos de fome global – os episódios de fome aguda – tão comuns durante a Idade Média, se foram tornando cada vez mais raros ou espaçados com os progressos sociais, os casos de fome específica foram-se tornando mais frequentes e graves. A fome oculta constitui hoje forma típica da fome de fabricação humana. (CASTRO, 1965, pp. 79-83)

A partir desse trabalho, Castro percebe que a fome deve ser combatida e encarada como um problema da humanidade, de um modo geral, muito mais grave do que a mera falta de nutrientes:

> A fome, na acepção rigorosamente científica do termo, não compreende apenas a inanição, mas sim todas as modalidades de deficiência alimentar, formas visíveis e formas ocultas, estas reveladas pelos exames laboratoriais ou pelos coeficientes de mortalidade de numerosas doenças, que não passam afinal de disfarces da fome. Assim consideradas, a fome constitui um fenômeno universal, a que não escapam os Estados Unidos, a Inglaterra e outros países bem desenvolvidos. (CASTRO, 1984, p. 115)

Desta forma, o autor ressalta que índices objetivos não são suficientes para entender os múltiplos vieses da fome, muito menos para se compreender algo que é produzido socialmente. Devido a essa complexidade, ressalta-se a fome como uma característica qualitativa, que não deve ser analisada de modo isolado, tampouco como um dado quantificado de modo preciso.

Dessa forma, dissociar a problemática da fome de outras tantas violações sistemáticas que afetam os citadinos também reforça a omissão de seu conteúdo social, produto da vulnerabilidade da vida da classe trabalhadora urbana. Como demonstra Ribeiro Jr., "(...) a miséria na alimentação e a fome fazem parte de um processo mais amplo: a deterioração da vida cotidiana que é inerente ao processo de reprodução do capitalismo" (2008, p. 12).

FOME E VIDA COTIDIANA

É na vida cotidiana que a fome se manifesta, numa relação íntima com a classe trabalhadora. A relação da fome com o trabalho já havia sido analisada por Castro na obra *As condições de vida da classe operária no Recife: estudo econômico de sua alimentação*, publicada em 1935. Depois de um minucioso inquérito sobre as condições alimentares da classe operária recifense, ele chegou à conclusão que o elevado índice de mortalidade dos operários era motivado, sobretudo, pela carência nutricional (CASTRO, 1959).

Além disso, esse contexto faz parte do modo como o espaço urbano vem sendo produzido e, simultaneamente, da maneira como a sociedade se reproduz. Neste sentido, conforme indica Fabiana Ribeiro (2004), o capitalismo se desenvolveu de modo tão expropriatório e violento nos países periféricos, que nem mesmo garante os direitos básicos das sociedades burguesas de forma universal aos seus cidadãos.

Dentre as múltiplas implicações de direitos usurpados da classe trabalhadora – ou da "classe-que-vive-do-trabalho", como propõe Ricardo Antunes (2009, p. 101) – justamente as condições e o exercer do trabalho ainda têm se mostrado como um dos princípios fundamentais da problemática da fome. Dependentes exclusivos da renda direta do trabalho como modo de sobrevivência, trabalhadoras e trabalhadores precarizados encontram ainda mais dificuldades para saciar a fome no cotidiano da cidade.

O advento das plataformas de comida, por sua vez, é mais um elemento nesta complexa rede responsável pela mediação do acesso à alimentação, evidenciando que os hábitos alimentares e de trabalho dos citadinos estão em franco processo de transformação nos espaços urbanos contemporâneos. Muitas/os das/os trabalhadoras/es precarizadas/os, inclusive, só conseguem emprego através dessas plataformas, o que não significa que eles consigam utilizar esses serviços para alimentar a si próprios.

Ressalta-se, ainda, o papel da indústria nas questões alimentares e o consumo de comidas congeladas carentes de nutrientes, mas fartos de gorduras e conservantes. Os chamados alimentos ultraprocessados, cujo consumo

incondicional pode causar graves problemas de saúde, passa a ser a base da alimentação de muitas famílias brasileiras, principalmente por que são os produtos com os preços mais acessíveis.

FOME *VERSUS* SEGURANÇA ALIMENTAR

A noção de segurança alimentar foi difundida, principalmente, pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e pelo Banco Mundial e se propunha a conter as crises alimentares do mundo. A regulação promovida pela ONU a partir da segunda metade do século XX fez com que ambas assumissem protagonismo nas questões relativas às estratégias de combate à fome.

Cabe ressaltar que essas agências surgem num contexto de propagação do neoliberalismo pelo mundo e, junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), por exemplo, são fundamentais para o êxito da intervenção restritiva do Estado na economia e para a promoção da competição e da liberdade de mercado que apregoa a doutrina neoliberal. A compreensão do conceito para as instituições vinculadas às Nações Unidas, no entanto, são distintas. O Banco Mundial leva em consideração uma metodologia indireta, baseada na linha da extrema pobreza, que é diferenciada de acordo com o continente ou região do mundo. Assim, na América Latina e Caribe são consideradas abaixo da linha da pobreza – consequentemente, em situação de insegurança alimentar - as pessoas que vivem com renda inferior a US$ 1,90, cujo poder de compra real corresponde a US$ 1,252 (LETRA, 2015).

A FAO, por sua vez, leva em conta uma metodologia direta, fundamentada no consumo "mínimo necessário de energia alimentar diária" (FAO, 2014, p. 9). Esse mínimo corresponde ao cálculo da quantidade inevitável de calorias para que uma pessoa realize suas atividades diárias em boas condições de saúde, de acordo com o gênero e faixa etária.

As duas metodologias utilizadas podem ser questionadas, já que não consideram o contexto local de cada pessoa para estabelecer esses cálculos e, principalmente, porque dão a entender que aqueles que se encontram logo acima dos limites propostos já teriam superado o problema da fome, o que, muitas vezes, não se observa na realidade. A crueldade disso tudo é que esses índices socioeconômicos são pensados apenas para assegurar a sobrevivência dos famintos, e não para garantir uma vida cotidiana mais digna a todas as pessoas.

Neste sentido, conforme aponta Ribeiro Jr. (2008), a segurança alimentar é entendida pela produção, baseada na relação direta entre a oferta e a procura dos alimentos de um país ou região. Essa perspectiva, por sua vez, considera a insegurança alimentar resultado de desequilíbrios de ordem climática, técnica, econômica e tantas outras, exceto como o produto das relações sociais concernentes ao capitalismo.

É inegável que sobretudo a FAO concentra muitos esforços na contenção da fome. No entanto, suas iniciativas são paliativas para um problema que é

estrutural e diretamente ligado ao sistema capitalista, que mais caracteriza o alimento como mercadoria do que como fonte para saciar a urgência daqueles que sentem fome.

Por outro lado, o acúmulo das discussões sobre a alimentação difundidas por Castro, bem como os documentos produzidos em nível internacional, de acordo com Conti (2013), permitem refletir sobre o direito dos povos à autodeterminação, à soberania alimentar e a estabelecer "livremente a sua condição política e, desse modo, providenciar o seu desenvolvimento econômico, social e cultural" (CONTI, 2013, p. 137).

Cabe ao Estado, portanto, definir as estratégias adotadas para o abastecimento de alimentos à população nacional. Castro já tinha desenvolvido a discussão sobre o papel do Estado na erradicação da fome e na produção dos gêneros alimentícios:

> A verdade é que não basta produzir alimentos lançando mãos de todas as técnicas disponíveis; é preciso que esses alimentos possam ser adquiridos e consumidos pelos grupos humanos que deles necessitam, isso porque, se não se proceder à adequada distribuição e expansão dos correspondentes níveis de consumo, logo se formarão os excedentes agrícolas, criando-se o grave problema da superprodução ao lado do subconsumo. Daí, a necessidade de que a política de alimentação cuide tanto da produção quanto da distribuição adequada dos produtos alimentares, e daí a necessidade de que esta política também seja planejada em escala mundial. (CASTRO, 1965, p. 424)

A alimentação oferecida nas escolas públicas, nesse sentido, corresponde a um tipo de regulação do Estado, na tentativa de distribuição de alimentos saudáveis a uma população que não tem acesso à informação ou o poder aquisitivo para adquirir alimentos de comprovada qualidade nutricional. Ela se constitui numa política eficaz contra a fome de muitos estudantes, e isso ficou mais evidente ainda durante a pandemia de coronavírus.

A ESCOLA PÚBLICA: UM EFETIVO ESPAÇO DE COMBATE À FOME

A fome é uma constante em praticamente todas as cidades brasileiras, configurando-se numa das principais perversidades de suas paisagens urbanas. Os projetos propostos pelo Estado brasileiro, em suas distintas esferas, sobre essa questão têm a intenção de conter o problema da fome, para que essa não se transforme num flagelo que assole ainda mais as cidades brasileiras. As escolas públicas ganham destaque neste contexto.

A quarentena, que vivenciamos enquanto escrevo este texto, deixou muito nítido o quanto as populações periféricas brasileiras estão desassistidas. Porto Alegre tem sido um exemplo de quanto um governo municipal pode ser negligente no que tange à assistência dos menos favorecidos. Localizadas sobretudo nas

periferias da cidades, as comunidades escolares da Rede Municipal de Ensino, em iniciativas isoladas e particulares, buscam realizar campanhas de arrecadação e auxílio às famílias, para que alguns dos estudantes que passam necessidades, ao menos, tenham acesso a algum tipo de alimentação.

Tais iniciativas são louváveis e representam o esforço das ações solidárias daqueles que se compadecem com a dor dos famintos. Para se ter ideia, somente no final de julho, depois de quase quatro meses de isolamento social, a prefeitura encaminhou às escolas municipais kits de alimentação. No entanto, esses kits são insuficientes para alimentar uma família durante o mês. O descaso apresentado pelo paço municipal revela suas prioridades durante a crise sanitária e, principalmente, suas intenções quanto à superação da fome.

A questão que mais se evidencia nestes momentos, aliás, é o papel estratégico da escola como espaço onde se efetivam as políticas públicas para a melhoria da alimentação da população brasileira. Do ponto de vista pedagógico, a escola é o lugar onde se atinge a consciência necessária para refletir sobre as questões que suscitam os alimentos que a humanidade consome. Num aspecto prático, a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a escola é o espaço em que uma alimentação nutricionalmente adequada e socialmente responsável pode ser ofertada às classes populares.

O PNAE tem uma importância muito grande nessa questão. O PNAE está entre os maiores programas de atendimento universalizado na área de alimentação escolar do mundo (BRASIL, 2017). Esse projeto consiste na distribuição de recursos da União, com o objetivo de suprir as necessidades nutricionais dos estudantes das escolas das redes públicas brasileiras. A lei n.o 11.947, de 2009, prevê que, no mínimo, 30% dos alimentos consumidos nos refeitórios das escolas públicas sejam oriundos da agricultura familiar (BRASIL, 2009).

A aquisição de alimentos da agricultura familiar pelo PNAE também é uma estratégia desenvolvida a partir dessa política pública. Bezerra (2018) ressalta as principais repercussões desse programa:

> Diminui a distância entre o produtor e o consumidor do alimento, bem como reduz os prejudiciais efeitos ambientais provocados pelo transporte por longas distâncias. Potencializa a preservação do meio ambiente local, uma vez que a agricultura familiar não utiliza métodos de produção tão agressivos ao meio ambiente. Favorece ainda a aproximação entre conhecimento técnico-acadêmico em alimentação e nutrição e saberes populares que a população rural e periurbana mobiliza como suporte de apoio da produção de alimentos: a influência dos astros sobre o tempo de plantio e colheita; a elaboração de defensivos não químicos que não poluem o meio ambiente, notadamente a terra, as fontes de água e o lençol freático; a escolha das sementes; a sazonalidade etc. (BEZERRA, 2018, p. 111)

A agricultura familiar ganha destaque nesse contexto, tanto no que se refere à produção de alimentos que chegam até a mesa dos brasileiros, como na forma de produzir, que promove a inclusão social. Em contrapartida, a dependência da

grande produção de *commodities*, que constitui o DNA da economia brasileira, torna a produção nacional muito suscetível às variações do mercado internacional. Nas últimas décadas, as sucessivas crises políticas e econômicas, em distintas partes do mundo, causam oscilações cambiais que repercutem nas bolsas de valores de forma desastrosa para muitas economias nacionais.

Essas crises, que atingem a produção e distribuição dos alimentos, afetam, sobretudo, os mais vulneráveis neste contexto: as trabalhadoras e os trabalhadores. Então, a agricultura familiar apresenta um papel muito importante neste processo, porque, de acordo com o Censo Agropecuário de 2017, em torno de 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros foi nela produzido. Além disso, cerca de 67% dos mais de 15 milhões de pessoas que compõem a população rural brasileira trabalha nas propriedades familiares (IBGE, 2017).

Portanto, a pandemia do século XXI, além de demonstrar a fragilidade da vida e das relações sociais que se estabelecem, também expõe o quanto o problema da fome está longe de ser superado, principalmente nos espaços urbanos brasileiros. Diante de uma perspectiva de grande complexidade, impossível de ser mensurada por índice objetivos, a fome crônica do momento veio a ressaltar mais um dos muitos elementos que torna fundamental o seu estudo: a importância das escolas públicas no contexto das periferias das cidades brasileiras.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.a ed. – São Paulo: Boitempo, 2009.

AVELINO, D. REIS, V. Extinção do CONSEA. IPEA. Disponível em: <*https://www.ipea.gov.br/participacao/destaques/161-noticias-destaques-grande/1796-extincao-do-consea*> Acessado em: 08 jun 2020.

BEZERRA, J. A. B. **Educação Alimentar e Nutricional**: Articulação de Saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 11.346, de 15 de setembro de 2006. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN)**. Brasília, 2006. Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm.* Acessado em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. **Lei sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília, 2009. Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm.* Acessado em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**, 2017. Disponível em: *https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico.* Acessado em: 27 jul. 2020.

CASTRO, J. **Fome, tema proibido**: Últimos Escritos de Josué de Castro. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

______. **Geografia da Fome**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1961.

______. **Geopolítica da Fome**. São Paulo: Brasiliense, 1965.

______. **Documentário do Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

CONTI, I. L. Interfaces entre Direito Humano à Alimentação Adequada, Soberania Alimentar, Segurança Alimentar e Nutricional e Agricultura Familiar. In: ______, SCHROEDER, E. O. (orgs.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Editora IABS, Brasília-DF, 2013.

FAO. **Avaliação do direito à alimentação**. Roma: Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, 2014. Disponível em: <*http://www.fao.org/3/a-i3454o.pdf*>. Acessado em: 11 ago. 2020.

IBGE. **Censo Agropecuário de 2017**. Disponível em: *https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html*. Acessado em: 23 jul. 2020.

LETRA, L. **Banco Mundial atualiza valor da linha da pobreza para US$ 1,90 por dia**. Rádio ONU. 5 out. 2015. Disponível em: <*https://news.un.org/pt/audio/2015/10/1149481* >. Acessado em: 24 jul. 2020.

LUDKA, V. M. **Contestado, a fome e a pobreza com permanência da guerra**: cenários paradoxais no Sul do Brasil. 220f. Tese (Doutorado) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIBEIRO, F. V. Crise urbana: a expropriação extrema dos citadinos nas políticas de espaço. **CIDADES**: Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos – Vol. 1, n. 1, 2004 – São Paulo: Grupo de Estudos Urbanos, 2004. pp. 298-331.

RIBEIRO JUNIOR, J. R. S. **Alienação das práticas alimentares e urbanização**: uma análise da alimentação da classe trabalhadora. 2015. 244f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2015.

______. **A fome e a miséria urbana: apontamentos para uma crítica da vida cotidiana a partir da geografia urbana**. 170f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2008.

VALADARES, P. O curto caminho de volta ao Mapa da Fome. Comissão de Direitos Humanos e Minorias, **Câmara dos Deputados**. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/o-curto-caminho-de-volta-ao-mapa-da-fome>. Acessado em: 02 jul 2020.

Para conhecer mais...

Vídeo: **Você tem fome de quê?** Link <https://www.facebook.com/watch/?v=1691649360988169>;

Áudio: podcast **Prato Cheio: O Joio e o Trigo**, principalmente o episódio A indústria na mesa do café da manhã. Link <https://ojoioeotrigo.com.br/pratocheio/>;

Texto: **Geografia da Fome**, de Josué de Castro. <https://drive.google.com/drive/folders/1i_Ta-p--57nnOYCYfIk7Yec4HPHe9CxDV>;

Texto: **Do reconhecimento à superação da fome**, de José Raimundo Ribeiro Júnior. Link <https://diplomatique.org.br/do-reconhecimento-a-superacao-da-fome/>;

Texto: **"Não posso parar de trabalhar": a exposição ao vírus e o avanço da fome**, de José Raimundo Ribeiro Júnior. Link <https://diplomatique.org.br/do-reconhecimento-a-superacao-da-fome/>; e

Texto: **A fome e a miséria urbana: apontamentos para uma crítica da vida cotidiana a partir da geografia urbana**, de José Raimundo Ribeiro Júnior. Link <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-07102009-112818/publico/JOSE_RAIMUNDO_SOUSA_R_J.pdf>.

SEGURANÇA ALIMENTAR, FOME E PANDEMIA

ANNELISE BARRETO KRAUSE

Nutricionista, servidora pública lotada na Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre. Endereço eletrônico: annekrause_81@yahoo.com.br

ORIGEM E CONCEITO DE SEGURANÇA ALIMENTAR

O conceito de segurança alimentar passa a existir no período pós Primeira Guerra Mundial, tanto pela falta de alimentos devido a problemas de fronteiras, quanto pela necessidade de suporte alimentar dos soldados. Essa contingência exigiu planejamento de alimentos seguros quanto a fatores microbiológicos (contaminações), com capacidade de longos períodos de armazenamento, principalmente os alimentos que hoje conhecemos como "enlatados" e "em pó".

Já nos anos 1970, este conceito evoluiu para muito próximo do que se aceita hoje, com a inclusão de questões de acesso permanente a alimentos para populações. É neste período que ocorre o que chamou-se de "revolução verde", a revolução tecnológica na agricultura. Neste momento aconteceu a introdução de agrotóxicos, o estímulo ainda maior para monocultivos e a produção mecanizada, que prometeu erradicar a fome pelo aumento do volume de produção. Esta promessa, contudo, nunca se confirmou, embora este modelo tenha se estabelecido como agricultura "convencional".

A Lei de Segurança Alimentar e Nutricional (11.346/2006)[1], assinada pela presidência da República em setembro de 2006, estabelece as diretrizes do Sistema Nacional de Segurança Alimentar. Em seu artigo 3°, aponta que:

> "A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o atendimento de outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis."

Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), portanto, consiste no acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (SILVA, 2014).

[1] Lei de Segurança Alimentar e Nutricional. Disponível em: *http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional#:~:text=ALIMENTAR%20E%20NUTRICIONAL-,Art.,adequada%20em%20todo%20territ%C3%B3rio%20nacional.* Acesso em: 11 de agosto de 2020.

Considerando a apropriação do discurso da segurança alimentar pela indústria de alimentos e do agronegócio, o conceito foi ampliado a fim de possibilitar reflexões complexas, e incluiu a qualidade de forma mais ampla e os hábitos alimentares estabelecidos por uma nação. Alguns órgãos ou entidades optam ainda por utilizar o termo "segurança alimentar e nutricional sustentável", a fim de enaltecer o sistema alimentar como um todo no processo, como é o caso do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Porto Alegre (COMSANS).

SOBERANIA ALIMENTAR E DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL

Outros dois conceitos que devem sempre andar juntos à SAN são soberania alimentar e direito humano à alimentação adequada e saudável. O primeiro refere-se à autonomia dos povos em decidirem acerca das políticas de alimentação e produção, da capacidade de produzir seus próprios alimentos, livres de agrotóxicos e de sementes transgênicas. A soberania alimentar "refere-se também ao direito de acesso à água, proteção dos sistemas agroextrativistas, de ações específicas para povos indígenas, populações negras, quilombolas e povos e comunidades tradicionais". Já o segundo conceito coloca a alimentação como direito humano, ou seja, é inalienável, e o estado tem o dever de respeitar, proteger, promover e prover, sem substituir qualquer outro direito humano.

FOME COMO "ARMA"

A fome foi usada como "arma" em vários períodos históricos. Em alguns momentos, percebeu-se a vantagem de interromper vias de acesso de alimentos a países e povos quando dependentes de outras regiões para alimentação, ou ainda bombardeio de produções agrícolas (SILVA, 2014). Também nestes contextos, a soberania alimentar e a produção local de alimentos são importantes estratégias em tempos de conflito. Por exemplo, existem diversos registros de campanhas de produção de alimentos em tempos de escassez, tanto para não demandar alimentos dos governos, dos mercados e dos fluxos marítimos, quanto para direcionar aos exércitos.

[2] Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Disponível em: *http://www4.planalto.gov.br/consea/acesso-a-informacao/institucional/conceitos*. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

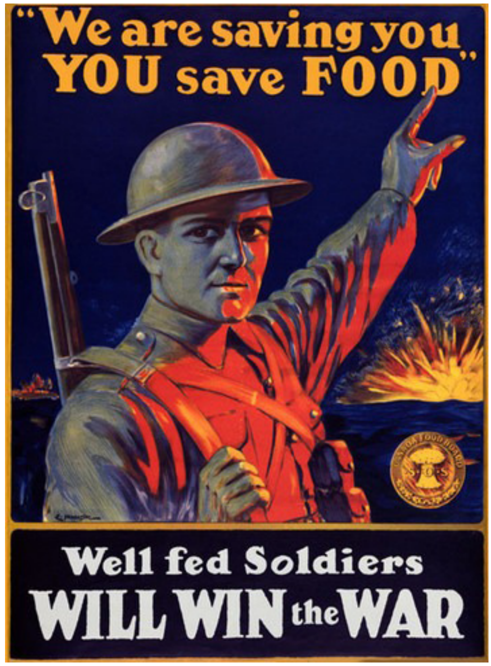


FIGURA 1

"Estamos salvando você. Guarde sua comida. Soldados bem alimentados irão vencer a guerra." Cartaz de propaganda para racionamento de alimentos nos Estados Unidos, Segunda Guerra Mundial.

Fonte: XADREZ VERBAL, 2015

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALIMENTAÇÃO NO BRASIL

O final da primeira metade do século XX é marcado pelo que se considera a primeira expressão pública e estatal de relevância que reconhece a precariedade alimentar do povo brasileiro: o salário mínimo. No período pós guerra, no âmbito internacional é inaugurada a FAO (Food and Agriculture Organization), ligada à Organização da Nações Unidas. Os Estados Unidos crescem como potência mundial e desenvolvem programas de ajuda alimentar em países mais pobres, entre eles o Brasil, que recebia ajuda estrangeira para distribuição de alimentos.

No Brasil, Josué de Castro denuncia a fome evidente (magreza, déficit de crescimento) e a fome oculta (a deficiência de micronutrientes), através da publicação de seu livro "Geografia da Fome", em 1946.

Desde então foram desenvolvidas uma série de ações, descontinuadas a cada mudança de governo, tanto por pressões patronais, como por exemplo o Programa de Reforma Agrária do governo Sarney, quanto por críticas aos modelos centralizados e assistencialistas. Durante o governo Lula (2003-2010), a articulação em torno da segurança alimentar foi ampliada a partir do Programa Fome Zero, com seu caráter interinstitucional, e do estabelecimento de estratégias estruturais de combate à fome (SILVA, 2014).

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAS - PNAE

O PNAE é um dos programas de alimentação mais antigos do Brasil. Embora tenha passado por várias fases, como o período de alimentos provenientes de doação internacional e compra centralizada pela União, atualmente ele é planejado em nível federal, mas executado com autonomia pelos municípios e estados, em suas redes de escolas. Em sua última alteração relevante (2009), foram criadas regras para garantir a compra de produtos da agricultura familiar, preferencialmente locais e orgânicos, além de estabelecidas normas mais rígidas para a qualidade do alimento oferecido (PEIXINHO, 2013). Desta forma, o Programa se transformou em uma forte estratégia estrutural para o sistema alimentar. Em 2020, os valores do repasse aos municípios e estados por dia letivo para cada aluno são definidos de acordo com a etapa e modalidade de ensino e só podem ser utilizados para compra de alimentos. Além disso, espera-se contrapartida financeira dos municípios para qualificar os cardápios.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE

A alimentação escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre já foi premiada diversas vezes em nível federal, tanto por sua organização interna, quanto por sua qualidade e inovação. O setor que a gerencia possui servidoras públicas nutricionistas e técnicas em nutrição, além de estagiárias do curso de nutrição. Por fim, as equipes das cozinhas das escolas - técnicas em nutrição ou estagiárias, cozinheiras e auxiliares de cozinha - são fundamentais para executar os cardápios planejados.

Embora o refeitório pareça um espaço à parte da escola, muitas vezes, a alimentação escolar é pensada como parte significativa do processo pedagógico. Além de respeitar os hábitos alimentares, busca-se apresentar a variedade de alimentos saudáveis disponíveis, respeitando as safras e as festividades culturais. Atualmente, praticamente não existem produtos ultraprocessados/industrializados nas refeições dos alunos, e cada alimento ou prato pode ser trabalhado a partir de sua origem de plantio ou local de produção.

A partir da lei que mudou a alimentação escolar em 2009, buscou-se adquirir diversos produtos da agricultura familiar e alimentos orgânicos. Isto ocorreu de maneira bem instável, uma vez que diversas barreiras foram colocadas pela área fazendária municipal. Por muito tempo, foram oferecidos arroz integral orgânico das cooperativas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, banana e diversas outras frutas e verduras da região litorânea do Estado do Rio Grande do Sul, e ainda carne suína, peixe e bolinho de peixe de produtores do próprio município, entre outras experiências. Essas aquisições exigem mobilização de toda a estrutura, uma vez que possuem capacidades de entrega de alimentos diferentes de atravessadores especializados, bem como necessitam sensibilidade para sua execução.

ARTICULAÇÃO ESCOLA-SAÚDE

A educação em saúde é um desafio público. Enquanto os profissionais de saúde possuem os conhecimentos técnicos desta área, não são preparados para abordagens didáticas para cada faixa etária, nem possuem vínculos consolidados com os educandos para o desenvolvimento de um trabalho longitudinal. A fim de estreitar essa relação e com a intenção de proporcionar educação em saúde nas escolas, o governo federal instituiu o Programa Saúde na Escola. Ele é constituído de 12 temas que podem ser abordados com os educandos, sendo as ações de controle do Aedes Aegypti, mosquito transmissor da dengue, a prioritária (BRASIL, 2018).

Recentemente, a prevenção da obesidade infantil também passou a ser pauta relevante. Os dados epidemiológicos mostram uma redução da desnutrição e a transição nutricional para o excesso de peso, sem que a qualidade alimentar seja atingida. A disponibilidade de alimentos super energéticos e baratos mas pouco nutritivos, como biscoitos recheados, salgadinhos, macarrão instantâneo, tem levado a população infantil a apresentar doenças crônicas - diabetes e hipertensão - cada vez mais cedo. Adicionado a isto, o excesso de atividades sedentárias, como assistir televisão, não proporciona o gasto energético que poderia de alguma forma balancear esta alimentação.

Para facilitar estas abordagens, foram publicados cadernos de atividades de promoção de alimentação saudável, que consideram as faixas etárias e as áreas de conhecimento nas quais a discussão se encaixa. No exemplo abaixo, uma oficina que pode ser desenvolvida ou adaptada às aulas de história.

Alimentação ao longo da história

COMPONENTE CURRICULAR

História, Língua Portuguesa e Arte.

OBJETIVO

Reconhecer as mudanças da alimentação humana ao longo da história.

PONTO DE ATENÇÃO

- Os filmes de época que retratam os períodos históricos citados podem ser uma fonte de consulta sobre as mudanças na alimentação. Eles também podem ser exibidos na íntegra em complementação à atividade ou, ainda, podem ser selecionados trechos deles que enfoquem mais especificamente a temática da alimentação.
- Podem aparecer comentários positivos, mas negativos também, tais como: em um curto espaço de tempo avançamos do fogão a lenha para o forno micro-ondas e, com isso, o homem passou a ingerir muitos alimentos ultraprocessados. Para um detalhamento sobre alimentos ultraprocessados,

(cont.) ...

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Papel pardo (ou similar).
- Caneta hidrocor.
- Fita crepe.
- Cola.
- Tesoura.

ORGANIZAÇÃO PRÉVIA

- Não há.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Para o 3º e o 4º ciclos

A. Levantar a opinião/suposição dos educandos sobre as características da alimentação em cada um dos seguintes períodos: Pré-História; Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea. Indagar sobre os tipos de alimentos consumidos; os modos de preparar e comer; diferenças na alimentação de grupos sociais. Registrar as opiniões/suposições na lousa ou em papel pardo.

B. Dividir a turma em grupos para confirmar (ou não) suas opiniões/suposições e aprofundar o tema com base nos itens listados no modelo a seguir (alimentos mais consumidos, formas de obtenção do alimento, formas de conservação dos alimentos, locais de alimentação, utensílios utilizados, fontes consultadas). Cada grupo deve ficar responsável por um período histórico: Pré-História; Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna; e Idade Contemporânea. Na pesquisa, poderão ser incluídas informações, figuras, fotos, vídeos, filmes e desenhos.

C. Após a pesquisa sobre o tema, orientar os grupos a sistematizarem as informações levantadas e preencherem a coluna do modelo a seguir referente ao período estudado. Essa sistematização deve ser feita em papel pardo ou similar, de forma a ser partilhada com a turma em seguida.

D. Convidar cada grupo a apresentar sua sistematização para toda a turma, afixando seu papel pardo na lousa e partilhando outros materiais levantados (ex.: imagens). Depois de todas as apresentações, estimular a reflexão sobre: *O que surpreendeu? O que despertou curiosidade? O que foi difícil de encontrar?* Discutir com os educandos as mudanças (positivas e negativas) ocorridas na alimentação ao longo dos tempos: *Quais as principais diferenças observadas entre os períodos? Quais as mudanças observadas dentro do período contemporâneo? Quais os determinantes dessas mudanças?* Este debate é oportuno para valorizar o aspecto estruturante da alimentação na constituição e na dinâmica das sociedades.

E. Organizar com os educandos uma exposição de todo o material pesquisado, que pode ser na própria sala ou em outro local da escola disponível para apreciação de toda comunidade escolar.

Modelo de quadro a ser preenchido pelos educandos

Itens / Períodos	Pré-História	Idade Antiga	Idade Média	Idade Moderna	Idade Contemporânea
Alimentos mais consumidos					
Formas de obtenção do alimento					
Formas de conservação dos alimentos					
Locais de alimentação					
Utensílios utilizados					
Fontes consultadas					

Fonte: Elaborado pelas autoras.

FIGURAS 3 e 4
Exemplo de atividade disponível nos Cadernos de Atividades de Promoção da Alimentação Adequada e Saudável.

Fonte: Brasil, 2019b.

E A PANDEMIA?

A pandemia de coronavírus nos coloca diversos desafios. No contexto brasileiro, a postura negacionista do governo federal, que subdimensiona a letalidade do vírus e se mostra insensível às mortes, também prolonga o isolamento social. Além disso, as desigualdades brasileiras, que eram "suportadas" por empregos ou fontes de renda instáveis, são escancaradas pelo aumento da miséria, sem propostas efetivas e estruturais por parte dos gestores da política pública.

O período exige solidariedade, pois "quem tem fome, tem pressa", e também estímulo à capacidade auto-organizativa dos territórios, para cobrar políticas públicas de renda mínima permanente; distribuição de cestas básicas; qualificação de estruturas educacionais, de saúde e assistência para o período de crise; bem como planos de organização de hortas urbanas e espaços saudáveis de convivência segura.

Alguns estudos indicam que a crise econômica e social causada pela pandemia possa ser a mais grave no Brasil desde 1940 (GAVRAS, 2020). Esta crise só não é pior por conta da venda de commodities, como soja e petróleo, que geram mais concentração de renda que distribuição. A situação não é nada confortável. A saída, na minha opinião, é coletiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa saúde na Escola**. 2018. Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas*. Acesso em 10/8/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável: Ensino Fundamental I**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019a. Disponível em: *https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/1763*. Acesso em 10/8/2020.

______. **Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável: Ensino Fundamental II**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019b. Disponível em: *http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/promocao_alimentacao_saudavel_ensino_fundamental_II.pdf*. Acesso em 10/8/2020.

______. **Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável: Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019c. Disponível em: *http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/caderno_atividades_educacao_infantil.pdf*. Acesso em 10/8/2020.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 4, p. 909-916, Abr. 2013. Disponível em: <*http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400002&lng=en&nrm=iso*>. Acesso em 10/8/2020.

GAVRAS, Douglas. **Padrão de vida do brasileiro deve ter maior queda desde a década de 1940**. Disponível em: *https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/08/03/padrao-de-vida-do-brasileiro-deve-ter-queda-recorde.htm?cmpid=copiaecola*. Acesso em 10/8/2020.

SILVA, Sandro Pereira. **A trajetória histórica da segurança alimentar e nutricional na agenda política nacional**: projetos, descontinuidades e consolidação. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em: *http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3019/1/TD_1953.pdf*. Acesso em 10/8/2020.

XADREZ VERBAL. **Economia de Guerra, propaganda e arte: pôsteres das Guerras Mundiais**. Publicado em: 4/11/2015. Disponível em: *https://xadrezverbal.com/2015/11/04/economia-de-guerra-propaganda-e-arte-posteres-das-guerras-mundiais/*. Acesso em 10/8/2020.

UMA PERSPECTIVA CIVILIZATÓRIA DO POVO DE TERREIRO (TRADIÇÃO DE MATRIZ AFRICANA)

BABA DIBA DE IYEMONJA

Nome religioso de Valmir Ferreira Martins, autoridade civilizatória de Matriz Africana do Batuque do RS do Ilê Ase Iyemonja Omi Olodo, presidente do Conselho do Povo de Terreiro do Estado do RS, coordenador nacional da Renafro Saúde, fundador da Oscip Africanamente, sanitarista - UFRGS. Endereço eletrônico: dyba@terra.com.br

A fome sempre existiu no Brasil, país forjado em cima de pensamentos e ações escravagistas e capitalistas que viam o povo negro como mercadoria lucrativa e coisa. País que enriqueceu à custa da mão de obra escrava e foi um dos últimos a abolir a escravidão.

Não houve nenhuma política pública que promovesse qualquer tipo de inclusão ou reconhecimento aos alforriados. Ao contrário, as primeiras leis criadas davam conta de impedir o acesso de homens, mulheres e crianças negras à saúde, educação ou qualquer outro tipo de direito. A abolição da escravidão ocorreu a partir da Lei n. 3353, de 13 de maio de 1888. A chamada "Lei Áurea" foi constituída por dois artigos:

Art. 1.º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2.º: Revogam-se as disposições em contrário.

Se forem analisados ao longo do tempo, as leis são criadas com artigos que contém diretrizes políticas para sua implementação. Neste sentido, a Lei Áurea deveria conter artigos trazendo formas de garantir a sustentabilidade do povo liberto, como alimentação, saúde, moradia e educação. Traria, se seu objetivo fosse retirar o povo negro da submissão e lhe conferir cidadania e humanidade. O povo preto continuou sendo considerado não humano. A Lei Áurea só foi assinada para que o país não perdesse suas relações comerciais com o exterior, pouco importava o destino do povo liberto.

Dia 14 de maio de 1888 foi o dia nacional da fome, do desemprego e dos sem tetos. Nascem as periferias, todos para a margem da sociedade, a mercê da perseguição policial e taxados de vadios. Muitos voltaram a trabalhar por alimento e para poder continuar dormindo nas senzalas. Importante frisar que a polícia no Brasil foi criada para perseguir negros fujões e até hoje um dos critérios da polícia para se considerar o indivíduo suspeito é ter a pele negra.

As mulheres negras, herdeiras de reinos africanos, traziam consigo a cultura gastronômica de aproveitamento do alimento. Isso possibilitou alimentar minimamente o povo com aquilo que o branco não aproveitava. Surgiram o mocotó, mondongo, língua, buchada, mugunzá, pirão e tantos outros pratos que hoje são considerados como finas iguarias da gastronomia brasileira.

Os Terreiros foram sendo formados como pequenos quilombos a partir das senzalas. Como o povo oriundo do continente Africano, pautavam suas vidas e organizavam-se a partir de outra perspectiva civilizatória, a Matriz Civilizatória Africana. Esta, os concebe enquanto seres coletivos, comunitários e integrados intrinsecamente ao sagrado, à terra e ao ambiente que os cercam, um sagrado

que habita seus corpos negros e que não é dissociado do físico, um ser inteiro sem cortes. Precisaram recriar este mundo africano como estratégia de resistência, ressignificando as ervas e folhas sagradas e potencializando o que a terra oferecia e assim, manter viva sua tradição. Às escondidas, foi preciso cultuar o sagrado: divindades como os Orixás, Inkisis, Voduns encantados e a força motriz dessas energias, o Axé, ainda que embranquecendo os ritos através do sincretismo religioso, estratégia de sobrevivência. O Axé é a força motriz destas divindades, que está na terra, água, ar, folhas sagradas e na fauna, pois para elas, toda a vida vem da terra! Esta terra que nos dá o alimento e que também nos dá o remédio. A mesma terra para onde um dia retornaremos e serviremos de alimento a ela, para que possa gerar novas vidas. O ciclo perfeito que se fecha. A roda que gira e engendra a vida. A ganância do ocidente sobre a terra, em busca de riqueza e capital, provocou o genocídio do nosso povo e está em curso até hoje.

Esses microterritórios de África, recriados a partir da senzala, é o que chamamos de Terreiro. O Rio Grande do Sul é o segundo estado com a maior população branca do país, o berço do racismo brasileiro e contraditoriamente o estado que acolhe o maior número de terreiros do Brasil. Ou seja, na verdade, a Bahia é aqui. Estima-se que chegamos a 65.000 (sessenta e cinco mil) terreiros em todo o território gaúcho.

Nossos passos vêm de longe, pois lutamos por direitos desde sempre e a fome do nosso povo é fruto do racismo que classifica e diz quem pode acessar o direito ou não. Percebe-se também a negação por parte do Estado de produzir e implementar políticas públicas de combate à fome, mesmo no século XXI. Mas por que não interessa aos poderes criar políticas inclusivas? Porque para combater a fome é necessário atingir aqueles que detêm as riquezas do Brasil saqueadas do continente africano e extraídas das terras dos nossos povos originários, praticamente exterminando os povos indígenas.

É ainda nas periferias do Brasil que se encontra nosso povo que frequenta as escolas públicas com muita luta. É ainda este povo que convive com a miséria e a fome mesmo nos dias de hoje. Ainda utilizam estratégias de sobrevivência do tempo de nossas matriarcas escravizadas: café preto com farinha de mandioca, pés de galinha na sopa ou com macarrão, o velho arroz e feijão e ainda, quando o feijão na década de 70 virou prato das elites, as alternativas eram: o arroz com linguiça ou arroz com couve. Frango? Somente a cabeça ou os pés. Carne? Somente uma vez por mês, quando saía o salariozinho. É ainda este povo que luta por política de cotas em tudo para ser incluído nos diversos mercados, de trabalho, da educação e da cultura. Política de cotas não definitiva, mas reparatória, como forma de corrigir as desigualdades que deram privilégios aos brancos desde o começo dos tempos.

Hoje estamos à mercê da colonialidade, nos alimentando de produtos industrializados, pois para termos uma alimentação nutricional e sustentável precisaríamos de terra e insumos para produção para plantar e criar nossos animais. Estamos na periferia recriando o mundo africano em espaços diminutos que representam as senzalas contemporâneas. Somos famílias numerosas dentro de caixinhas de papelão que enfrentam hoje a maior pandemia mundial e maior crise sanitária do mundo.

Não há como falar em isolamento social sem se deslocar socialmente. É contaminação em massa o que tem ocorrido. Onde um for contaminado, todos serão. Foi a elite branca e burguesa que nos trouxe o coronavírus de presente. Eles se contaminaram primeiro e tinham estrutura nos espaços de saúde suplementar para se tratarem. Quando estes se esgotaram correram para o nosso SUS (Sistema Único de Saúde) que o governo atual está desmontando em plena pandemia. No momento em que este texto está sendo escrito, alcançamos no Brasil o número escandaloso de 100.000 (cem mil) mortes e que o sistema está entrando em colapso. O vírus chega às comunidades e não há espaço e atendimento médico-hospitalar para todos, a exemplo de outros países. Testou positivo, vá para casa e se mantenha isolado por 15 dias sem tratamento. A alternativa de sepultamentos será a vala coletiva. Mas, e os ritos escatológicos que precisam ser feitos a partir de nossa tradição? Não importa! Esta é a realidade política de um país que está sob o comando de um presidente genocida, fascista, sociopata, com uma equipe cuja pauta é a necropolítica e incitação ao racismo, à fome, à homofobia, à lesbofobia e ao machismo. E tudo isto mais que evidenciado pela pandemia do coronavírus em curso. Para ele é só uma gripezinha e um dia todos morreremos. Salve-se quem puder!

Não há como se pensar uma política de combate à fome no contexto político em que vivemos. A ousada iniciativa dos governos Lula e Dilma trouxe como eixo de suas gestões o combate à fome, políticas de habitação, de assistência social e direitos humanos. A distribuição de renda contribuiu para corrigir as diferenças sociais, que possibilitou o surgimento de uma nova classe média no Brasil. Além disso, minimizou os efeitos da fome. O golpe de 2016 derrubou uma presidenta honesta, que não havia cometido nenhum crime de responsabilidade a não ser o de não vender o país para o capital estrangeiro e não se render à corrupção, e colocou o melhor presidente da história do país na cadeia. Em quatro anos já acabaram com todas as políticas de inclusão social criadas por Lula e Dilma e retiraram da pauta os direitos humanos no Brasil, que era referência para o mundo.

Porém, como somos o povo da resistência e do coletivo, seguimos em luta e em movimento com nossas ações solidárias e emergenciais, criando campanhas de doações de alimentos para montarmos cestas básicas a serem distribuídas nas comunidades, fazendo formação política, levando informação ao povo para contrapor as mídias oficiais, que omitem dados estatísticos e mascaram notícias, minimizando a pandemia.

A escola pública e seu corpo docente têm um papel fundamental para o despertar das consciências cidadãs e humanas de nossas crianças e adolescentes, no sentido de valorizar a igualdade e o respeito às diferenças. As escolas, em sua relativa autonomia, podem assegurar a laicidade do Estado, não permitindo o ensino religioso enquanto doutrina e imposição de uma sociedade cristã e sim como conteúdo contemplando todas as tradições religiosas. Pois, religião é de cunho familiar e a doutrina só deve ser feita nos devidos templos e em nenhum outro espaço.

Retrocedemos, mas somos resistentes! Restabeleceremos a ordem do país e a democracia e retornaremos com ações políticas inclusivas que contemplem as minorias, que erradiquem a fome e reconheçam que o país é formado por

outras matrizes civilizatórias, não apenas a cristã europeia. Uma delas é a Matriz Civilizatória Africana, que traz consigo outra concepção de humanidade e propostas políticas de igualdade para todos.

O Estado tem como objetivo propiciar bem-estar, harmonia social, qualidade de vida e garantir todos os meios para que a democracia seja exercida para proporcionar igualdade de oportunidades entre as pessoas, que respeite o direito ao acesso à educação, à saúde, à cultura e que cumpra o seu dever, previsto na Constituição brasileira.

Referências

BONFIM, João Bosco Bezerra. **As políticas públicas sobre a fome no Brasil**. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2004. Disponível em: *https://bit.ly/34fjwBc.* Acesso em: 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888. **Lei Áurea**. Disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_%C3%81urea.* Acesso em: 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de terreiro**: Segurança Alimentar, nutricional e Inclusão produtiva / elaboração de Taís Diniz Garone – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: *https://bit.ly/34cpGlJ.* Acesso em: 10 de agosto de 2020.

A FOME
E A REVOLTA

FERNANDO PUREZA

Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROF-História) da UFPB. Endereço eletrônico: fcpureza@gmail.com

No presente artigo, pretendo explorar como, ao contrário do que pensa o senso comum, a fome pode ser lida como fenômeno histórico e contemporâneo, que sua "naturalidade" nada mais é do que um discurso de dominação que prevê a resignação das pessoas. Porém, para além de resignação, o que vemos é um quadro completo de revoltas contra a fome, uma tradição poderosa de mobilização política que existe globalmente e, por sua vez, que encontra espaços multiplicadores nas mais diferentes esferas da vida social - entre elas, a escola, como referenciarei no final do texto.

A FOME COMO FENÔMENO CONTEMPORÂNEO

Quando o mundo se debatia contra o nazi-fascismo na Europa, a região de Bengala, na Índia, passava por uma de suas maiores crises alimentícias, uma fome colossal que vitimou entre 2 e 3 milhões de indianos entre 1943 e 1944. Na Indochina, onde hoje se encontra o Vietnã, uma fome de igual proporção, no mesmo período, ceifou entre 1 e 2 milhões de pessoas. E, na mesma época, a Holanda, ocupada pelos nazistas, enfrentou uma fome que dizimou em torno de 22 mil vidas[1].

Para um humanista, a perda de toda vida é uma tragédia. Todavia, a desproporção dos números da fome, em meio à Segunda Guerra, é um forte indicativo de como, na lógica da economia de mercado, certas regiões do globo vivem suas tragédias em escalas muito maiores do que outras. É por conta disso que a FAO (*Food Agriculture Organization*) foi criada, no final da guerra, e suas principais missões sempre giraram em torno de soluções políticas para lidar com a fome[2]. Não obstante o século XX ter sido o século das lutas de libertação nacional na Ásia, na América Latina e na África, a fome seguiu sendo uma preocupação em todas essas regiões do globo – enquanto a Europa encontrou a sua estabilidade e segurança alimentar nos imediatos anos do pós-guerra.

[1] Para maiores detalhes sobre a fome de Bengala, ver DAVIS, Mike. *Holocaustos coloniais*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002. Capítulo 11: Índia. Para a fome na Indochina, ver BROCHEUX, Pierre. HÉMERY, Daniel. *Indochine: la colonisation ambiguë (1858-1954)*. Paris: La Découverte, 2001. O dado sobre a fome holandesa é referenciado em ZIMMER, Carl. "The famine ended 70 years ago, but Dutch genes still bear scars". *New York Times*. 31 de agosto de 2018. Edição eletrônica: *https://www.nytimes.com/2018/01/31/science/dutch-famine-genes.html*

[2] Importante citar aqui o papel do geógrafo brasileiro, Josué de Castro, na criação e no próprio comando da FAO, a partir de 1951. Para um estudo de trajetória acerca da importância do autor nos estudos sobre a fome, ver: ANDRADE, Manuel Correia de. "Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo". In: *Estudos Avançados*, vol. 11, n. 29, jan-apr 1997.

É bem verdade que fenômenos naturais como secas, monções, intempéries climáticas das mais diferentes ordens, sempre afetaram as sociedades humanas, fossem elas nômades ou sedentárias. Por conta disso, a grande maioria das organizações sociais humanas investiram desde cedo em formas de armazenamento de comida, tendo em vista o receio de que um desastre ambiental poderia rapidamente prejudicar uma colheita. Para os tempos difíceis, era importante que se tivesse uma reserva. Jarros de cerâmica, depósitos de grãos, métodos de congelamento, silos, a busca por temperos: o professor de história que se arriscar pode fazer uma longa narrativa acerca das provisões, começando dos primeiros potes de barro até as geladeiras *smart* do século XXI.

Mas essas formas de armazenamento mudaram muito conforme o capitalismo do século XIX se tornou o sistema dominante em âmbito mundial. Afinal, entre armazenar os grãos, ou especular no mercado de ações, as elites financeiras preferiam a segunda opção. E assim, em escala mundial, entre 1846, quando do fim das *Corn Laws*[3] na Inglaterra até o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, observou-se o abandono e o deterioramento dos silos de alimentos ao redor do mundo. Em várias sociedades, o Estado deixava de armazenar alimentos, legando a questão da alimentação à livre iniciativa.

No Brasil, com o fim dos silos municipais, os poderes públicos deixaram de se responsabilizar pelo abastecimento das cidades, e setores empresariais passaram a ser os únicos responsáveis pela chegada dos alimentos nos mercados[4]. O resultado dessa política não tardou – em momentos de crise, como epidemias e guerras, os importadores continham o comércio de alimentos, restringindo a oferta, açambarcando mercadorias nas embarcações e nos portos. Esperavam com isso aumentar o preço restringindo a oferta, mas o que aconteceu é que todos os envolvidos no processo de distribuição dos alimentos passaram a fazer o mesmo: grandes produtores, atacadistas, atravessadores, pequenos comerciantes, etc. Com a urbanização acelerada, no século XX, agudizou-se o chamado "custo de vida" ou "carestia de vida", que foi um problema constante que afetava principalmente as classes populares.

Das consequências no campo, é importante situar o mais óbvio: em especial em regiões mais suscetíveis às intempéries climáticas, onde o investimento em infraestrutura básica para o plantio de subsistência era necessário, a desobrigação das elites em relação à proteção dos mercados locais gerou fome nunca antes vista. Em 1877, por exemplo, a grande seca do Nordeste se torna um marco da associação entre seca e fome na região que outrora foi o celeiro exportador brasileiro. O que muitas vezes se ignora nessa narrativa é que havia, antes do século XIX, uma população nativa que vivia com o que a terra dava e conseguia organizar suas redes de proteção social. Todavia, a interferência da economia de mercado nos modos de viver tradicionais foi devastadora.

Entre 1872 e 1877, uma onda de saques varreu diversos estados do

[3] Leis que restringiam o comércio de grãos e cereais, aumentando o preço de importação dos alimentos e favorecendo assim os produtores locais. A sua abolição representou o fim do mercantilismo inglês e o início de uma era de livre mercado, onde os ingleses agora poderiam obter grãos e cereais mais baratos do resto do mundo. Ver: POLANYI, Karl. *A Grande Transformação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. Capítulo 14: O mercado e o homem.

[4] GRAHAM, Richard. Alimentar a cidade. Das vendedoras de rua à reforma liberal (Salvador, 1780 – 1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Capítulo 13.

Nordeste, como forma de protesto contra a introdução do sistema métrico nas feiras-livres. A chamada "revolta dos quebra-quilos" se opunha ao favorecimento das elites locais, que mudavam as regras do comércio de grãos, cereais e gêneros alimentícios, ao mesmo tempo em que se beneficiavam com a introdução de um novo sistema de pesos e medidas abstrato[5]. A partir desse senso comunitário de revolta, historiadores como Hamilton Monteiro descreveram o período que antecedeu a insurreição de Canudos e a formação do cangaço como a época do "Nordeste insurgente"[6].

Nas grandes cidades brasileiras, por sua vez, a revolta contra a fome ganhou outro sentido. A urbanização acelerada gerou precarização do trabalho, e, em condições de guerras e doenças, a escassez obrigou trabalhadores e trabalhadoras a se organizarem em busca de seus direitos. Em 1917, eclodiu uma das mais famosas greves da história brasileira, e cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife, Salvador, entre tantas outras, viram registros de saques ou de ameaças de saques se combinarem aos movimentos paredistas dos trabalhadores. Os anarquistas de São Paulo, em 1917, conclamavam o povo pobre a tomar de assalto os depósitos de mercadorias de magnatas que controlavam o comércio de farinha. No Rio de Janeiro, os trabalhadores portuários ameaçavam arrombar os armazéns das grandes empresas se elas se recusassem a vender por um preço justo para a população[7].

RESISTIR CONTRA A FOME

Diante desses exemplos históricos, não é à toa que no início da pandemia da Covid-19, o atual presidente, Jair Bolsonaro, disse temer a ocorrência de saques no país. Passados mais de cem anos da greve de 1917, nossas elites políticas e econômicas ainda demonstram ter muito medo de ações que violem o seu direito de propriedade, mesmo em nome da fome.

É bem claro, convém reafirmar, que o saque é um movimento de radicalidade. Todavia, antes dele, outras ações demonstram o cansaço da população frente à carestia e o potencial de auto-organização das pessoas quando se trata de algo tão fundamental quanto a sua própria subsistência. Diante da fome, administrações coloniais, religiões, bancos nacionais, mundiais, presidentes da República, tiranos, militares, entre tantas outras entidades que se outorgam o direito de governar os sujeitos, precisam explicar porque a fome acontece - e têm que torcer para que sua explicação seja convincente. Atribuir a culpa da fome a fenômenos climáticos foi uma fórmula utilizada desde o malthusianismo do século XIX, mas não só isso. Poderiam culpar o atraso no campo, a baixa produtividade dos trabalhadores

[5] Antes da introdução do sistema métrico, muitas comunidades faziam suas medições por meio de operações simples, usando referenciais como "pé", "perna", "braça", "légua", facilmente mensuráveis pelos locais. Ver KULA, Witold. *Las medidas y los hombres*. Barcelona: Siglo XXI, 1999.

[6] MONTEIRO, Hamilton de Mattos. *Nordeste insurgente (1850-1890)*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

[7] Muitos desses incidentes de saques e violência contra a propriedade durante a greve de 1917 - e suas ramificações - ainda não foram sistematizados em estudos. Reuni algumas ideias para futuros pesquisadores no seguinte artigo: PUREZA, Fernando. "Food riots, strikes and looting in Brazil between 1917 - 1962: defining the repertoires of Working-Class revolt". *Zapruder World*, vol. 5: Food fights, 2019. Endereço eletrônico: ***https://zapruderworld.org/volume-5/food-riots-strikes-and-looting-in-brazil-between-1917-and-1962-defining-the-repertoires-of-working-class-revolt/***

de alimentos, o protecionismo financeiro[8]. Mas nem sempre essas desculpas convenciam. Quando elas falhavam, os governos viam-se diante de testes poderosos sobre sua legitimidade: ou faziam concessões para amenizar e mesmo enfrentar de fato a fome ou mostravam toda sua face autoritária e impediam o povo de reivindicar.

O economista indiano, Amartya Sen, concebe que a fome é um limite para qualquer interpretação sobre democracia: afinal, como um regime político justifica a fome em larga escala? Não havendo justificativa, o que resta é a repressão autoritária contra aqueles que têm fome, o caminho dos tiranos.

Para o historiador Edward Thompson, que estudou os motins contra a fome na Inglaterra do século XVIII, as ações da chamada "multidão" eram experimentos potencialmente democráticos - e bastante radicais. A reação à fome poderia ser a blasfêmia contra as autoridades seculares e religiosas que permitiam que a carestia acontecesse. Mas também podia ganhar tons mais concretos, como abaixo-assinados e petições. Antes da revolta em larga escala, há uma série de questionamentos sobre o papel das autoridades e, quanto mais a fome se aproxima do horizonte, mais a organização coletiva se torna um imperativo[10]. Aos poucos, a organização local começa a ganhar corpo e uma insatisfação familiar vai amplificando seu alcance. Assim, combinando a perspectiva de Sen e a de Thompson, o que temos é uma perspectiva que compreende que revoltar-se contra a fome, é, invariavelmente, um ato com raízes profundamente democráticas.

Podemos ilustrar essa lógica com a história recente brasileira. Nos anos 1970, o Movimento Contra a Carestia foi um dos maiores movimentos civis de oposição à ditadura. Sua origem, contudo, começou com o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base nas periferias das grandes cidades brasileiras, apoiando associações comunitárias no combate ao aumento do custo de vida por meio de abaixo-assinados, marchas, passeatas, protestos pacíficos etc. Desse "caldo de cultura", argumenta Thiago Nunes Monteiro, formou-se uma parcela radicalizada da sociedade urbana brasileira que não aceitava de forma alguma a fome e que, nos primeiros anos da hiperinflação do final do regime militar, foi capaz de radicalizar suas ações por meio de saques em feiras e supermercados[11]. E podemos afirmar que não se restringia somente ao contexto urbano brasileiro. Na mesma época, o Nordeste brasileiro viu uma onda de saques, os quais apressadamente a imprensa atribuía culpa à seca[12] – quem poderia imaginar que, décadas depois, os saques deixariam de acontecer quando a região começasse a ser tratada com dignidade, com programas sociais realmente efetivos no combate à fome? Quem poderia imaginar que, por trás dessas violentas ações de saque, os sujeitos começavam a trocar seus mantimentos e juntar dinheiro para garantir a comida das crianças, das viúvas, dos idosos?

[8] DAVIS, 2002. Introdução.

[9] SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2010.

[10] THOMPSON, E. P. "Economia moral revisitada" In: THOMPSON, E. P. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2005.

[11] MONTEIRO, Thiago Nunes. *Como pode um povo vivo viver nessa carestia?* São Paulo: Humanitas, 2017. Introdução.

[12] Atualmente venho desenvolvendo o projeto "Mapeando saques no Nordeste brasileiro em tempos de hiperinflação (1979-1994)", na Universidade Federal da Paraíba. Até agora, com a ajuda de bolsistas e pesquisadores, rastreamos mais de 230 ocorrências de saques no período, concentrados principalmente nas zonas rurais dos estados de Ceará, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O sentido comunitário das revoltas contra a fome não é mero detalhe, mas parte de uma poderosa tradição de luta social. Quando da greve de 1917, em que operários saquearam o moinho de farinha de uma rica empresa paulista, qual não foi a surpresa de ver que os autores pertenciam todos aos mesmos bairros? Trocavam informações sobre seus flagelos? Conversavam sobre a pobreza e a fome que rondava seus lares? E quando a fome atingia as crianças – um tema tão caro à *Geografia da Fome* de Josué de Castro[13] – não sentiam que, por uma questão moral, as autoridades lhes deviam respostas?

Permito-me aqui duas digressões literárias: no romance *Os Ratos*, o escritor Dyonélio Machado[14] narra um dia na vida de Naziazeno, funcionário público pobre, que não tem dinheiro sequer para pagar o leiteiro – sendo que seu filho, recém-nascido, precisava de leite. A tragédia de Naziazeno, percorrendo Porto Alegre em busca de dinheiro para pagar sua dívida, se repete ao longo da história brasileira, começando a trama com uma questão moral. Aos poucos, as redes de solidariedade surgem, mas um impasse: elas não são suficientes para o ciclo de dívidas do personagem principal. A sensação generalizada é que a fome está a caminho e falta um mínimo para garantir a subsistência da família. O romance, contudo, não avança para o que ocorre depois - se os sujeitos passam a partilhar suas experiências comuns sobre o perigo da subsistência familiar estar em xeque, eles passam a discutir a necessidade de se organizar e agir conjuntamente. Invariavelmente, resistir contra a fome sempre foi uma ação coletiva.

Anos depois, Carolina Maria de Jesus lançaria seu livro, *Quarto de despejo*, de caráter diário, narrando sua vida como moradora na favela do Canindé, em São Paulo. A obra percorre a vida da própria Carolina no final da década de 1950: mulher, negra, mãe solo de três filhos, moradora da favela, catadora por sobrevivência. Em determinado momento, ao ver os protestos em São Paulo, em 1958, contra o aumento da passagem do ônibus, sentencia em seu diário: "Se o custo de vida continuar subindo até 1960 vamos ter revolução"[15]. A revolução, por certo, não veio. Mas a ameaça indica o limite de até onde os mais pobres poderiam aguentar a carestia, a escassez e a fome - tema que é central em sua obra.

Essas duas referências, todavia, não são gratuitas. Tanto Dyonélio Machado quanto Carolina de Jesus criam, a partir da literatura, uma representação da angústia de milhões de brasileiros que veem a fome como uma fantasmagoria constante. A reação, por sua vez, atinge as classes dominantes na forma de uma outra fantasmagoria, aquela que teme o saque e a revolução. Mas entre a fome e a revolução, uma série de resistências se desenham e cabe a nós, professores, atuarmos na sua construção.

A ESCOLA COMO MULTIPLICADORA DA RESISTÊNCIA

Verdade seja dita, os historiadores não costumam ter muita desenvoltura em diagnósticos sobre o presente e, principalmente, em previsões para o futuro.

[13] CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. "O espectro da fome". p. 21-23

[14] MACHADO, Dyonélio. *Os ratos*. São Paulo: Ed. Planeta, 2004.

[15] JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo. São Paulo: Edição Popular, 1960. p. 126.

Pensar, portanto, nas possibilidades de resistência atuais para o combate à fome exige algum tipo de "salto imaginativo". Mas os professores que conhecem a realidade de seus alunos e da comunidade escolar onde estão inseridos não precisam propor nenhum tipo de salto, pois a escola é, por sua própria concepção democrática, um espaço primordial para articular a luta contra a fome e pela segurança alimentar como direito.

Como afirmei anteriormente, a lógica comunitária e radicalmente democrática das lutas contra a fome são elementos constantes. Convém destacar, dessa forma, que uma escola está numa comunidade, mas nunca é parte integral da mesma comunidade. Ela opera como uma espécie de ponte, de um bairro ou de uma localidade para um outro mundo, mais amplo, mais diverso e cheio de possibilidades. É um lugar e não-lugar, pois a escola é o seu presente e também é um laboratório para o futuro. E portanto, organizar-se a partir da escola é um princípio lógico numa sociedade que se propõe a ser democrática.

Em 2016, quando das ocupações de escolas no Rio Grande do Sul, estive na cidade de Pelotas, onde pude visitar algumas dessas ocupações. Em uma delas, me chamou atenção que as merendeiras que estavam em greve seguiam indo ao trabalho como forma de se solidarizar junto aos alunos. Na cozinha, além de duas senhoras que coordenavam os trabalhos, estavam os próprios alunos, ajudando a preparar os alimentos, a fazer pães, bolos, sanduíches, sucos... Ao integrar-se com a sua própria alimentação e com o seu preparo, alunos sentiam a necessidade de reconhecer o trabalho de quem cuidava da sua alimentação e de saber mais sobre o tema. Convidaram professores de História e Geografia para falar sobre a comida – e sendo uma escola situada numa região com forte presença da comunidade negra, discutiram temas referentes à própria origem africana de muitos alimentos que consumiam.

Sou invariavelmente apaixonado pelas ocupações estudantis de 2015 e 2016. Sei que meu romantismo por vezes faz com que eu não olhe de forma adequada para os problemas daquela experiência. Contudo, essa história que narro aqui foi muito significativa para mim, que durante anos pesquisei os temas da fome e da "carestia de vida". Aquele que parecia ser apenas um tema acadêmico ganhou concretude na experiência real de luta de vários jovens e justamente no âmbito escolar. Entendiam que a partir da escola poderiam potencializar suas demandas e até mesmo propor um novo modelo de ensino – e não só isso, mas também de alimentação escolar, muitas vezes à revelia das prefeituras e governos estaduais. Por vezes, penso que ainda precisamos de muitos anos para poder realmente avaliar a explosão criativa que foram esses movimentos recentes.

Todavia, o mais surpreendente nesse caso é pensar que a partir daquele momento, fui capaz de ver todo o potencial que as escolas guardam como multiplicadoras de resistências, espaços sociais que constroem não apenas pontes, mas permite que os sujeitos consigam dizer o que acreditam e o que querem para o futuro.

Em tempos como hoje, onde o espectro da fome retorna – e novamente nossas elites insistem em culpar fatores externos sem olhar para sua própria responsabilidade – e começamos a perceber o quanto a nossa democracia se

esvai, é importante reforçar esse caráter multiplicador de resistências das nossas escolas. Se fome e democracia não andam juntas, é justamente uma escola democrática que nos fará combater a fome. As redes de solidariedade abertas no espaço escolar não se fecham tão rápido e ninguém sabe o que poderá germinar delas.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. "Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo". In: **Estudos Avançados**, vol. 11, n. 29, jan-apr 1997.

BROCHEUX, Pierre. HÉMERY, Daniel. **Indochine: la colonisation ambiguë (1858-1954)**. Paris: La Découverte, 2001.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

DAVIS, Mike. **Holocaustos coloniais: clima, fome e imperialismo na formação do Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002

GRAHAM, Richard. **Alimentar a cidade. Das vendedoras de rua à reforma liberal** (Salvador, 1780 – 1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. São Paulo: Edição Popular, 1960.

KULA, Witold. **Las medidas y los hombres**. Barcelona: Siglo XXI, 1999.

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos**. São Paulo: Ed. Planeta, 2004.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. **Nordeste insurgente (1850-1890)**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

MONTEIRO, Thiago Nunes. **Como pode um povo vivo viver nessa carestia?** São Paulo: Humanitas, 2017.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

PUREZA, Fernando. "Food riots, strikes and looting in Brazil between 1917 - 1962: defining the repertoires of Working-Class revolt". **Zapruder World**, vol. 5: Food fights, 2019. Endereço eletrônico: *https://zapruderworld.org/volume-5/food-riots-strikes-and-looting-in-brazil-between-1917-and-1962-defining-the-repertoires-of-working-class-revolt/*

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2010.

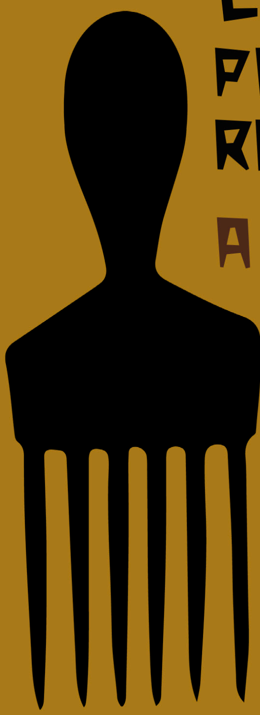
THOMPSON, E. P. **A economia moral da multidão inglesa no século XVIII**. IN: THOMPSON, E. P. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2005.

ZIMMER, Carl. "The famine ended 70 years ago, but Dutch genes still bear scars". **New York Times**. 31 de agosto de 2018. Edição eletrônica: *https://www.nytimes.com/2018/01/31/science/dutch-famine-genes.html*

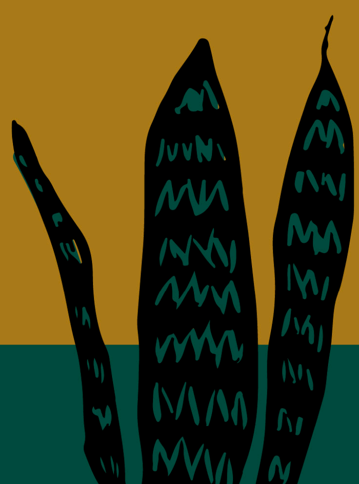
CADERNOS
TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...

ciclo de debates



CULTURAS POPULARES E RESISTÊNCIAS: A HISTÓRIA A CONTRAPELO



CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO

CADERNOS TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...[1]

Apresentar essa publicação é uma das mais prazerosas missões que me foram confiadas nesses tempos de pandemia. O encontro realizado pelo Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS), no dia 19 de agosto de 2020, sob o título **Culturas Populares e Resistências: a História a contrapelo**, dentro do Ciclo de Debates "**A História se move**...", foi mais um dos significativos encontros de pensadoras/es que se dedicam ao ofício de ensinar História. Foi um diálogo repleto de boas e necessárias reflexões sobre a importância dos movimentos sociais na construção de uma perspectiva de educação direcionada para as classes que vivem do trabalho. Há tempos que alguns de nós, profissionais da História, vimos insistindo na importância da educação pública valorizar as experiências populares e dar voz e vez para aqueles que circundam o ambiente escolar, lutando para que os acessos à escola e ao conhecimento sejam cada vez mais democráticos.

Os diálogos que emergem, as contranarrativas sobre determinados olhares e, principalmente, a construção de alternativas sob a ótica de quem faz a história no dia a dia das comunidades foram a tônica do encontro que resultou na produção dos textos que ora apresentamos.

Participaram do evento os ativistas dos movimentos sociais e líderes comunitários Rafa Rafuagi, acadêmico de Direito e coordenador da Casa da Cultura *Hip Hop* de Esteio, e Fabiano Negreiros, advogado e militante comunitário na Vila Cruzeiro, em Porto Alegre. No debate tivemos a presença das pesquisadoras e professoras Priscila Nunes Pereira, mestre em História, coordenadora do GT de Ensino de História da ANPUH-RS e integrante do Coletivo Atinuké, e Maria do Carmo Moreira Aguilar, Mestre e Doutora em História Social, coordenadora do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos, também Integrante do Coletivo Atinuké e integrante do GT Pós Abolição da ANPUH-Nacional. O Caderno Temático conta com três instigantes artigos.

No artigo intitulado **Movimento Comunitário: das lutas ao aprendizado**, Fabiano Negreiros apresenta um pouco da trajetória de lutas do movimento da União de Vilas, com recorte especial para a sua área de atuação, as vilas da Grande Cruzeiro. O texto apresenta um relato intenso, visto de dentro da comunidade, sobre os movimentos de reivindicação para o acesso coletivo a elementos básicos como saúde, educação e saneamento. Uma das referências importantes a ser destacada no texto de Fabiano é o movimento de ocupação do antigo Posto de Atendimento Médico 3 (PAM3), atual Postão da Vila Cruzeiro, registrado em um vídeo documentário, e que narra a luta da comunidade contra a mortalidade infantil.

Em tempos de pandemia, a sociedade se mobiliza de todas as formas para garantir direitos básicos, e luta, de modo incessante, contra um dos efeitos mais nefastos relacionados à injusta distribuição das riquezas, o flagelo da fome. Desse modo, destaca o autor as diferentes formas como as comunidades se organizam para, de modo solidário, enfrentar essa situação complexa. Fabiano Negreiros destaca que a luta da comunidade, ao mesmo tempo em que recupera a memória de importantes lideranças comunitárias, estimula de modo permanente o movimento nos processos de mobilização popular que não cessam. Como bem observa o autor, o movimento comunitário é a ponta da espada e se torna estratégico em tempos de omissão do Estado.

Priscila Nunes Pereira, refletindo dos lugares de mulher negra e ativista do movimento social, nos brinda com o texto intitulado **Por um ensino de História sem conformismos**, onde questiona qual história vamos contar e que posicionamento político assumiremos diante dos cenários que se desenham.

A partir de uma perspectiva que questiona valores centrados em uma visão que homogeneíza o pensamento e subsume a perspectiva de uma educação diversa, a autora discute as formas de transmissão do conhecimento que negam a importância da diversidade étnico racial e evidencia as contribuições das populações negras e periféricas. Por se tratarem de estruturas educacionais caracterizadas pela reprodução de padrões de ensino-aprendizagem, estas estruturas auxiliam nos processos de domesticação dos corpos. Dos corpos negros. A autora destaca a importância dos movimentos que emergem das periferias e trata do Movimento *Hip Hop* e do *Rap*, em especial, como uma ferramenta didático-pedagógica importante e imponente da luta antirracista.

No texto da professora Priscila, percebe-se a profundidade e a influência do Movimento Negro como elemento teórico, o qual, baseado na práxis transformadora construída nas lutas antirracistas, provoca as estruturas de um sistema social que exclui e impede a equidade de raça/gênero. O artigo nos leva a perceber as ações do Movimento Negro como agente social educador e como esse pensamento pode contribuir na formação de um projeto diferenciado de escola.

Maria do Carmo Moreira Aguilar, em um denso e profundo artigo intitulado: **Por mais narrativas contracolonialistas**, apresenta um estudo acadêmico sobre vozes de intelectuais latino americanos e brasileiros, com pesquisas sobre movimentos contracolonialistas que colocam no centro do debate os processos de exclusão e as tentativas de apagamento histórico das memórias de ocupação dos territórios por onde transitaram e habitaram parcela significativa da população de origem africana nas Américas e no Brasil.

A autora aprofunda a reflexão sobre raça e hierarquização racial, percebendo os movimentos de dominação epistemológica como elementos de suporte nos processos colonizadores e da construção de um ideário profundamente racista que tornou invisível a presença da população negra, causando efeitos que extrapolam a dimensão simbólica e impactando de modo intenso as relações econômicas ao produzir hierarquias de raça. Maria do Carmo destaca de modo especial o Rio Grande do Sul, onde a negação da presença da população negra, em algumas regiões, é institucionalizada e construída a partir da visão de uma historiografia local tradicional, que alicerça as narrativas na figura do imigrante que, em sua missão civilizatória, é visto como o principal elemento indutor de todas as formas de desenvolvimento.

Ao fazer esta análise, Maria do Carmo apresenta a realidade das contranarrativas que se materializam por meio da existência das comunidades remanescentes de quilombos, fato histórico, político e social que contrapõe o ideal da identidade branca europeia, e o silenciamento sobre a presença negra no Rio Grande do Sul. Os modos quilombolas de estar no mundo são produtores de conhecimentos contra-hegemônicos. As relações entre sociedade e natureza não se dissociam nas realidades quilombolas, em contraponto à visão da modernidade capitalista ou ao progresso destrutivo que é letal à preservação da vida. A autora chama a atenção para a importância de intelectuais que transitam no universo das comunidades tradicionais e são

produtores de ciência para a preservação da vida, observando que as comunidades resistem no enfrentamento secular "contra o etnocídio praticado contra os povos afro-pindorâmicos", como muito bem diz o "lavrador de ideias" Antônio Bispo.

Considerar saberes e fazeres das comunidades tradicionais e dos seus intelectuais como ferramentas didático-pedagógicas contribui para que as narrativas contra-hegemônicas desloquem o lugar de onde os paradigmas da história são pensadas e construam possibilidades de uma educação que promova e evidencie a complexidade de histórias negras.

Por fim, convido as/os leitoras/es, a partir dessa experiência de escuta e leitura de potentes contranarrativas, escudadas por testemunhos de compromisso e lutas, junto a movimentos sociais de resistência, para seguir a trilha sugerida por Walter Benjamin: "**escovar a história a contrapelo**"; encontrando uma chave de análise que nos oportunize uma maneira de interpretar e narrar a história a partir do ponto de vista daqueles que foram excluídos e silenciados, e possamos, enfim, superar a tradição dos vencedores.

PAULO SÉRGIO DA SILVA[2]
EMEF José Loureiro da Silva
CPHIS

[1] Ciclo de Debates Virtuais do CPHIS (Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).

[2] Doutor em Educação/UFRGS. Professor de História, vice-diretor na EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Mestre em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Especialista em Gestão Pública Participativa e em Educação de Jovens e Adultos na Modalidade Proeja. Integrante do Instituto de Assessorias às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ).

MOVIMENTO COMUNITÁRIO

DAS LUTAS AO APRENDIZADO

FABIANO NEGREIROS

Advogado, doutorando em Ciência Política e militante comunitário.
E-mail: liberd@bol.com.br

Contar a história a contrapelo, como diria Walter Benjamin, é jogar luz na realidade dos "invisibilizados" e oprimidos por uma sociedade desigual construída com o sangue e suor dos trabalhadores.

Essa perspectiva tem tudo a ver com o Movimento Comunitário, devido à sua "invisibilidade" histórica para a sociedade. Nesse sentido, é de suma relevância lembrarmos o documentário de 1988, que mostra uma mobilização liderada pela União de Vilas, fundada em 1979, de ocupação do então Pronto-Atendimento Médico 3, o Postão da Cruzeiro, localizado na Grande Cruzeiro, em Porto Alegre, em um verdadeiro ato de desobediência civil[1]. Um momento muito difícil para as famílias do território, pois houve o fechamento da Pediatria da Unidade de Saúde, o que fez com que a Grande Cruzeiro tivesse o maior índice de mortalidade infantil em trânsito. As crianças adoeciam e, até serem atendidas, morriam. Os líderes comunitários do local e de outros territórios deram um basta e se uniram para reivindicar a reabertura do setor, um pronto-atendimento e até se falava em um hospital para que fossem atendidos os moradores.

Foi um momento muito importante e pedagógico para o Movimento Comunitário. Cabe lembrarmos que em 1988 os porões da ditadura ainda gritavam. Mesmo saindo de um longo período de exceção, os líderes não se deixaram intimidar pelo momento que vivia o país. O vídeo também traz imagens raras da comunidade.

A Grande Cruzeiro foi marcada, ao longo de sua história, por um Movimento Comunitário atuante. A União de Vilas foi forjada com esse perfil, de muita luta nos territórios. Hoje o Movimento Comunitário tenta dar prosseguimento a esse trabalho. Líderes deixaram um legado muito grande. Inclusive alguns dos fundadores da entidade, dona Fátima Andreola e seu Ezio Monteiro, aparecem no documentário de 1988. O aprendizado se dá a partir dessas referências, não só da Grande Cruzeiro, como também de outros territórios. É preciso escrever novas páginas do Movimento, mas sempre lendo as que já foram escritas.

Apenas a título de exemplo, em todo o território havia pouquíssimas torneiras comunitárias, o que exigia um grande esforço da população, que se organizava em filas com baldes de latas desde a madrugada para ter acesso à

[1] Vide meu artigo "A desobediência Civil na Vila Cruzeiro do Sul". Disponível em: *https://bit.ly/3mN2Msc/*. No site também é possível acessar o documentário referido. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

água potável. A inexistência de saneamento básico colocava as crianças em total exposição aos esgotos a céu aberto, expostas a todos os tipos de doenças possíveis.

Se hoje existe asfalto na rua, energia elétrica, água encanada, é porque houve conquistas que vieram no lastro de uma militância muito forte desses líderes. Foram eles que tiveram papel fundamental na mudança da realidade dos territórios da Grande Cruzeiro, sem desconsiderar a existência de ações governamentais que fortaleceram a implementação de políticas públicas, como foi o caso do Orçamento Participativo.

Apesar dos avanços, a Grande Cruzeiro ainda apresenta um cenário de grande violação de direitos. Este ano, além dos desafios históricos, as comunidades sofreram com a chegada do coronavírus, situação agravada pelo fechamento de Unidades de Saúde em plena pandemia.

Houve toda uma mudança de planejamento do Movimento Comunitário, porque se aprofundaram ainda mais os problemas. É importante ressaltar: a situação ficou mais crítica, mas a pandemia não criou os obstáculos, apenas os ampliou.

Os militantes comunitários se viram diante de um grande desafio. A fome se agravou nas periferias. Desde março, está sendo feito um trabalho de captação de alimentos visando beneficiar famílias que tiveram a situação financeira impactada com a pandemia, mas sem deixar de lado a atenção à organização do movimento comunitário. Uma preocupação da União de Vilas é o fortalecimento dos líderes locais. Essa ideia está presente em todo o trabalho que vem sendo feito. Mas, além de levar alimentos, procura-se fortalecer os núcleos de cada comunidade. São militantes que, a despeito da pandemia, da contaminação, estão à frente do processo. E o território que a União de Vilas abrange é muito populoso, vai da rua Mariano de Mattos até o bairro Cristal.

O Movimento Comunitário é a ponta da espada, e, como não poderia ser diferente, vem fazendo um trabalho fundamental, a despeito de suas significativas limitações. Essa atuação adquire tamanha relevância principalmente pela omissão do Estado.

Fortalecer o Movimento Comunitário a partir da perspectiva da coletividade, superando inclusive suas contradições internas, torna-se imprescindível para a condição de acúmulo de forças e "musculatura" que possibilite uma alteração significativa da correlação de forças capaz de favorecer os interesses das periferias na agenda do poder público. Dessa forma, se dá visibilidade a uma realidade que tanto o Estado como a sociedade insistem em ignorar.

Rebelar-se contra a naturalização da violação de direitos é pressuposto para uma mudança concreta da vida social. Como bem disse Paulo Freire (2005) no seu clássico *Pedagogia do Oprimido*: a face mais cruel do sistema que vivemos é passar a ideia de que a realidade é imutável.

Seguir lutando é um imperativo da realidade como condição inafastável para a construção de condições que atendam minimamente à dignidade das famílias que historicamente sofrem com a violação sistemática de seus direitos mais elementares.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Para conhecer mais...

“A desobediência Civil na Vila Cruzeiro do Sul”. Disponível em: *https://bit.ly/3mN2Msc/*. No site também é possível acessar o documentário referido.

POR MAIS NARRATIVAS CONTRACOLONIALISTAS

MARIA DO CARMO MOREIRA AGUILAR

Mestre e Doutora em História Social, Pesquisadora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Coordenadora do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), Integrante do Coletivo Atinuké e do GT Pós Abolição da ANPUH-Nacional. E-mail: duduginei@yahoo.com.br

A colonização das Américas foi fundamentada na exploração econômica dos povos colonizados e na dominação cultural constituída a partir de uma hierarquia racial global. Para W. E. B. Du Bois (1897), "raça é uma construção social, ainda que com consequências práticas para os designados como de uma raça ou outra". Neste sentido, Frantz Fanon afirma que a principal característica do sistema colonial é o racismo – um sistema de hierarquização que divide a humanidade de forma maniqueísta entre superiores e inferiores. O racismo se insere

> [...] num conjunto caracterizado: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro que chegou num estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que, na maioria das vezes, a opressão militar e econômica precede, possibilita e legitima o racismo. (FANON, 2012)

Para Stuart Hall (2003, p.69), raça é "uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo." O autor prossegue informando que o racismo procura explicar as diferenças culturais e sociais que fundamentam

> [...] a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse "efeito de naturalização" parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. (HALL, 2003, p.69)

Neste sentido, essa hierarquização racial global, que legitimou a exploração de um grupo sobre outros grupos, também foi uma dominação epistemológica. Ramón Grosfoguel (2008) pontua que "todo conhecimento se situa epistemologicamente, do lado dominante ou do lado subalterno das relações de poder". Neste sentido, Patrícia Hill Collins (2016) afirma que todo conhecimento é situado, falamos sempre a partir de um determinado lugar. "É impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras." Entretanto, nas ciências modernas ocidentais, o sujeito da enunciação está oculto, é uma ciência cujo ponto de vista está escondido. Santiago Castro-Gómez (2007) utiliza o termo "*hybris del punto cero*", ou a "*epistemologia do ponto zero*", para especificar que nas filosofias eurocêntricas há "um ponto de vista que se apresenta como não tendo um ponto de vista". Segundo Grosfoguel (2007), nas ciências modernas ocidentais, a visão específica situada nas estruturas de poder se oculta sob um universalismo

abstrato, pretensamente neutro e imparcial.

> Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém (...). Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico. (GROSFOGUEL, 2007, pp. 64-65)

Essa estratégia epistêmica serviu aos objetivos da expansão e dominação coloniais europeias, uma vez que foi eficaz em produzir, por todo o mundo, hierarquia de conhecimento, na qual a Europa possuía o conhecimento superior e os demais povos o inferior. E, como resultado, tem-se a partição do globo em povos superiores e inferiores.

> Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. (GROSFOGUEL, 2008, p.120)

Desta forma, o colonialismo, em seu *modus operandi*, fez com que os povos colonizados tivessem seus saberes, suas culturas, suas formas de *estar* no mundo, suprimidas, silenciadas. As epistemologias do sul do globo foram inferiorizadas e destituídas do *status* de ciência, ocorrendo a universalização de uma cultura, de um tipo de ciência que é a ciência do norte global.

Neste sentido, o mestre quilombola Antônio Bispo (2015) afirma que o processo de escravização no Brasil (implantada pelo colonizador) atacou as identidades individuais e coletivas dos povos originários e das/os africanas/os que aqui eram trazidas/os forçadamente. Esse ataque teria sido uma tentativa de acabar com as principais bases de valores socioculturais destes povos taxados como inferiores. Ainda segundo o autor, esta produção de conhecimento pretensamente neutro e a hierarquização de conhecimento são longevos e ainda colonizam as universidades do Brasil.

A partir da divisão do globo em povos inferiores e superiores se constituiu uma versão da história do Brasil, calcada na ideia de raça. Em torno dessa construção social organizou-se um sistema de hierarquização racial e consequentemente de culturas, que contribuiu para invisibilizar, por exemplo, a participação e importância da população negra na construção da história do país. Se analisarmos o Rio Grande do Sul, na constituição da identidade rio-grandense observamos que é um estado que se afirma como diferente dos demais estados

brasileiros devido a um suposto caráter europeu (inclui-se nessa característica a composição étnica, a geografia e o clima). Obviamente que nesta afirmação identitária repousa, de forma implícita, a exclusão do *outro*, dos povos originários[1] e africanos, "que não se enquadram na almejada europeidade, e para os quais se nega um lugar nas representações e identidades sobre o Rio Grande do Sul". É um discurso eurocêntrico e invisibilizador que em algumas regiões do estado chega a ser corriqueiro. Para Ilka Boaventura Leite (1996), as identidades dos estados do Sul, comparadas com as das demais regiões do país, são diferentes e excludentes. Segundo a autora:

> [...] enquanto a identidade brasileira é inclusiva, procura contemplar a diferença étnica, a identidade do Sul se constrói pela negação do negro. É principalmente neste século que a imagem do negro vai pouco a pouco fazendo parte da identidade nacional em construção, da ideia de "cultura brasileira". Neste mesmo período, no Sul, ele é sistematicamente retirado do quadro da identidade regional. Um dos fortes componentes da identidade étnica da região Sul é a sua branquidade, a sua europeização. (LEITE, 1996, p.50)

Nesta construção identitária há a invisibilização de lutas, de protagonismo, de conflitos e um silenciamento acerca da racialização e do racismo que plasma as relações sociais no Rio Grande do Sul – e "os efeitos dessa invisibilidade extrapolam a dimensão simbólica, produzindo efeitos econômicos e sociais ao produzir hierarquias de raça" (WEIMER, 2008, p.25). Um dos traços dessa hierarquização racial é a produção de um epistemicídio nos sistemas de ensino do Brasil. Sueli Carneiro afirma que:

> para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Isto posto, mesmo com a abundante documentação histórica disponível para pesquisa[2], são recentes os estudos que investigam com profundidade o papel desempenhado pela população negra na formação histórica da região. Entretanto, apesar da produção acadêmica sobre a presença e a importância da

[1] Bispo dos Santos pontua que esses povos possuem diversas autodenominações. A nominação "índios" foi dada pelo colonizador. Neste sentido, ela é em si colonialista. O autor prossegue afirmando que mudar o nome dos povos originários teve por finalidade quebrar suas identidades para então desumanizá-los e, consequentemente, dominá-los. (SANTOS, 2015)

[2] Há uma farta documentação custodiada pelo Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) e Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS). A título de exemplo, cito como fontes: os Recenseamentos Gerais do Brasil (disponíveis online), os inventários *post mortem*, os processos-crime, relatos dos viajantes, e as narrativas dos descendentes dos escravizados.

população negra na constituição do Rio Grande do Sul ter ganhado força, sobretudo nas últimas décadas[3], ainda persistem as versões tradicionais da historiografia local que afirmam que o Rio Grande do Sul foi colonizado, fundamentalmente, por imigrantes europeus. Nestas interpretações negligencia-se a antiguidade e a importância que a presença negra e indígena teve na formação da região em questão.

Muitos dos autores vinculados a essa matriz historiográfica estavam comprometidos com uma construção ideológica regional que tinha por objetivo diferenciar o Rio Grande do Sul do restante do país. Nessas acepções o estado era representado como um lugar de "trabalho livre" e de "igualdade das relações sociais", um contraponto à "irracionalidade" da exploração da mão de obra escravizada utilizada pelas demais regiões do país[4].

Para essa historiografia, o estado teria sido conformado, fundamentalmente, pelos criadores de gado das estâncias da região da campanha, seus peões luso-brasileiros e por imigrantes europeus assentados em pequenas propriedades agrícolas. Nestas acepções, o imigrante era idealizado como o agente introdutor do progresso e da civilização e para que ele se fixasse no país e cumprisse sua "missão civilizatória" era necessário dar-lhe a condição necessária. Nessas idealizações, a presença de indígenas e negros é pouco abordada ou simplesmente ignorada (ZARTH, 2002, p. 145).

Exemplos acerca da invisibilidade afro-indígena são facilmente encontrados nos *sites* de prefeituras de cidades do estado. Se observamos o *site* da prefeitura de Cruz Alta, cidade localizada na região do planalto do Rio Grande do Sul, percebemos que na parte referente à história do município consta que a localidade havia sido formada por "comerciantes, desertores do exército, contrabandistas, imigrantes, etc..."[5]. O site da prefeitura de Santo Antônio da Patrulha, situada na região litorânea do estado informa que:

> Santo Antônio da Patrulha é um dos quatro primeiros Municípios do Rio Grande do Sul. **Com colonização basicamente de origem açoriana, com o decorrer do tempo passou a ser ocupado também por italianos, alemães e poloneses**. Em 1760 foi elevado à condição de Freguesia para, em 1809 passar a Vila e, em 03 de abril de 1811 foi instalado o Município de Santo Antônio da Patrulha que recebeu essa denominação em função das patrulhas instaladas em seu território objetivando a cobrança de impostos para a Coroa[6]. (Grifos meus).

Já o *site* da prefeitura do município de Osório, situado no litoral do estado (que até 1857 pertencia a Santo Antônio da Patrulha) consta que:

[3] Ver, entre outros: MOREIRA (2003); ROSA (2014); AGUILAR (2012); AGUILAR (2018); BOHRER (2014); SILVA (2011); WEIMER (2008).

[4] Nas últimas décadas, diferentes estudos acadêmicos, embasados por pesquisas empíricas, demonstram que, ao contrário do que se pensava, a mão de obra escravizada não estava presente apenas nas grandes lavouras agroexportadoras. Ao menos até 1850, ano da proibição do tráfico transatlântico, havia no Brasil ampla oferta de trabalhadores escravizados, e essa oferta difundiu a posse desses trabalhadores para além das grandes unidades produtivas.

[5] Disponível em: <*https://cruzalta.atende.net/#*> Acesso em: 19/08/2020.

[6] Disponível em: <*http://www.santoantoniodapatrulha.rs.gov.br/pmsap/historia-do-municipio*> Acesso em: 19/08/2020.

> Osório localiza-se em região de extrema importância histórica, considerando-se os primeiros tempos de proteção e colonização das terras extremas do território. No final do século XVII, a faixa litorânea tornou-se conhecida pelos paulistas e lagunenses que vinham em busca de gado. Também era o modo de chegar ao ponto das invasões castelhanas. (...) Em 16 de dezembro de 1857, o município de Osório emancipou-se de Santo Antônio da Patrulha, levando consigo uma vasta área, de Palmares do Sul a Torres. **O colonizador e o imigrante alemão ou italiano foram se instalando nas redondezas de Conceição do Arroio**[7]. (Grifos meus).

Os dados estatísticos do século XIX nos ajudam a observar a representatividade da população negra na formação destas regiões em questão. No Censo Geral do Brasil de 1872, a população total do munícipio de Santo Antônio da Patrulha, incluindo suas freguesias, era de 24.913 habitantes, os sujeitos classificados como não brancos (pardos, pretos e caboclos) conformavam 40% da população (9.912). Já Osório, possuía uma população total de 6.087 habitantes, destes, 1907 foram classificados como não brancos (pretos, pardos ou caboclos) e perfaziam cerca de 31% da população do município[8]. No Censo Geral do Brasil de 1890, consta que 45% da população de Cruz Alta era formada de indivíduos não brancos (pretos, pardos, caboclos)[9]. Os números dos censos revelam que, em termos raciais, a população dessas localidades era bastante heterogênea.

Os *sites* destas prefeituras produzem narrativas que geram um apagamento de identidades, um silenciamento das origens, das expressões culturais de uma parcela significativa da população. Estes são discursos que desconsideram a presença negra na localidade, e que remetem a um processo de ocupação luso-brasileiro por meio da apropriação de terras indígenas, recorrendo a uma narrativa que, na realidade, se estende ao Rio Grande do Sul como um todo.

A escolha do planalto e do litoral norte do estado para essa breve contranarrativa foi intencional, uma vez que essas regiões abrigam comunidades remanescentes de quilombos. Muitas delas, como as comunidades de Morro Alto, Casca, Limoeiro, localizadas no litoral, e o quilombo Sitio Linha Fão, localizado na região do planalto, foram constituídas há mais de um século[10]. Seus moradores e moradoras, descendentes de trabalhadoras/es escravizadas/os nestas regiões, revelam, a partir da tradição oral, histórias das experiências de seus avós e bisavós no período escravista e no imediato ao pós-abolição. São narrativas de histórias de sofrimento, mas também de resistência à escravidão e às precárias condições de liberdade e/ou marginalização infligidas a eles, devido a uma estrutura de violência imposta pelas elites, à omissão do Estado e à racialização da sociedade (um processo em que a cientificização da cor, a partir das teorias científicas raciais vindas da Europa e Estados Unidos que atuavam como fatores de discriminação).

[7] Disponível em: <*https://osorio.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/l*> Acesso em 19/08/2020.

[8] Recenseamento Geral do Brasil de 1872. Disponível em: <*http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477*> Acesso em: 19/08/2020.

[9] Censo demográfico do Brasil de 1890. Disponível em: <*https://ia902605.us.archive.org/20/items/censo1890demogr/censo1890demogr.pdf*> Acesso em: 19/08/2020.

[10] Para a região do planalto do Rio Grande do Sul, ver: AGUILAR (2012). Para o litoral norte ver: MOLET (2018).

Desta forma, as comunidades remanescentes de quilombos espalhadas pelo estado[11], muitas delas formadas ainda no período escravista, são contranarrativas a esse ideal de identidade branca europeia, e ao silenciamento da presença negra no Rio Grande do Sul.

O modo de *estar* no mundo destas coletividades também produzem conhecimento contra-hegemônico. Se observarmos, por exemplo, a relação que as comunidades quilombolas e os povos originários têm com a natureza, percebemos que nessas comunidades há uma relação de equilíbrio. É uma relação de respeito à natureza, que é bem diferente da visão da modernidade capitalista, que enxerga a natureza como meramente explorável, negociável e destrutível (DUSSEL, 2016). Para Anacleta Pires da Silva (2016), intelectual quilombola de Santa Rosa dos Pretos, esse ideal de progresso destrutivo traz consigo a morte[12]. Neste sentido, os povos e comunidades tradicionais sabem que a destruição da natureza significa a morte da humanidade.

No entanto, a cultura moderna globalizada não aprende com essas/es intelectuais, que de acordo com Gilvânia da Silva, intelectual quilombola de Conceição das Crioullas, "produzem ciência para vida, uma ciência para viver"[13]. E não aprendem porque continuam olhando para esses povos (que possuem o conhecimento para nos salvar do desastre ambiental iminente) como sendo *povos primitivos* (DUSSEL, 2016). Enrique Dussel e Antônio Bispo pontuam que as culturas periféricas foram colonizadas, desprezadas e ignoradas pela modernidade eurocentrada.

> No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas. (SANTOS, 2015, pp. 37-38)

Entretanto, apesar do desprezo e das tentativas de aniquilamento, os autores pontuam que essas culturas não foram eliminadas e permanecem na atualidade impondo resistência cotidiana. Bispo informa que "na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes" (SANTOS, 2015, pp. 37-38).

[11] Há no Rio Grande do Sul cerca de 136 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <*http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-rs-20072020.pdf*> Acesso em: 19/08/2020.

[12] Entrevista ao documentário "O mundo preto tem mais vida". Disponível em: <*https://www.youtube.com/watch?v=zc4Ok8h3aEc*> Acesso em: 19/08/2020.

[13] Fala proferida na *Live* "Vida Quilombola: Panoramas Regionais em Tempos de Pandemia: Sul e Nordeste do Brasil" ocorrida em 11 de julho de 2020 e realizada pelo Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ).

É candente que as instituições de ensino escutem o que esses/as agentes culturais periféricos/as têm a dizer. Levem esses sujeitos a sério como intelectuais produtores e portadores desse conhecimento cultural, como produtores dessas contranarrativas hegemônicas. Sujeitos que a partir de suas epistemologias subalternizadas e silenciadas produzem críticas ao eurocentrismo. Debatam, utilizem essas epistemologias no ambiente escolar.

É necessário, como sugeriu Grosfoguel (2007), deslocar o lugar do qual os paradigmas da história são pensados. Refletindo sobre a história da/o negra/o nas Américas, a diáspora africana, com toda a violência que ela envolveu, promoveu uma variedade de histórias negras, uma complexidade de histórias negras, e geralmente o que a gente conhece é uma composição unilateralizada.

Existe uma multiplicidade de histórias negras que devemos reconhecer; porém, essas histórias, essas representações, na maneira como são contadas, como são solidificadas, fazem parecer que a única história que a gente tem para contar sobre a dimensão complexa negra seria sobre a escravidão e a partir desse olhar do escravocrata. E nessa *história única* (para usar o termo de Chimamanda Adichie) os negros e as negras não possuem agência, não são sujeitos pensantes.

E se ao invés de pensarmos a história negra pelo olhar colonizador, evidenciássemos o papel complexo dos diferentes reinos africanos no mundo pré-colonial? E se falássemos das grandes figuras negras que fazem parte do arcabouço intelectual nas Américas e que contém nomes como Friedrik Douglas, Angela Davis ou Oliveira Silveira (para falar de uma figura importante no meio acadêmico e no movimento negro do Rio Grande do Sul)? Logo, o que está em jogo é a possibilidade de reescrita da história e a descolonização dos saberes e das culturas.

Referências

AGUILAR, Maria do Carmo Moreira. **Famílias negras no Planalto Médio do Rio Grande do Sul (1940-1960)**: terra, migração e relações familiares. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGH/UFRGS, 2012.

______, Maria do Carmo Moreira. **Experiências de trabalho de libertas, libertos e seus descendentes em Cruz Alta no Rio Grande do Sul (1870-1900)**: uma abordagem social. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: PPGH/UFRGS, 2018.

BOHRER, Felipe Rodrigues. **A música na cadência da história**: raça, classe e cultura em Porto Alegre no pós-abolição. Dissertação (Mestrado em História). Porto Alegre: PPGH/UFRGS, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: S. CASTRO-GÓMEZ, R. GROSFOGUEL (eds.), **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 79-91.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretações a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília v. 31, n. 1, p. 49-71, 2016.

DU BOIS, W. E. B., **The Conservation of Races**. The American Negro Academy Occasional Papers, 1897. Nº 2.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que os impérios tecem**: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2012.

________ "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? in: Hall, Stuart. **Da diáspora**: Identidade e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil:** invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MOLET, Claudia Daiane Garcia. **Parentescos, solidariedades e práticas culturais:** estratégias de manutenção de um campesinato negro no Litoral Negro do Rio Grande do Sul (do século XIX ao tempo presente). Tese (Doutorado em História). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os Cativos e os Homens de Bem:** experiências Negras no Espaço urbano. Porto Alegre: Edições EST, 2003.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **Além da invisibilidade:** história social do racismo em Porto Alegre. Tese (Doutorado em História). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos:** modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços:** associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943). Dissertação (Mestrado em História). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

ZARTH, Paulo Afonso. **Do arcaico ao moderno:** o Rio Grande do Sul agrário do século XIX. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Os nomes da liberdade.** Ex-escravos na serra gaúcha no pós-abolição. São Leopoldo: Oikos, 2008.

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA SEM CONFORMISMOS

PRISCILA NUNES PEREIRA

Mestre em Educação e professora de história na Rede Municipal de Ensino de Guaíba. Coordenação GT Ensino de História ANPUH-RS e Integrante do Coletivo Atinuké - Grupo de estudos sobre o pensamento de Mulheres Negras.
E-mail: sorapriscila10@gmail.com

"...Não sei se a escola aliena mais do que informa
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
Depende da história contada e também de quem vai contar"[1]

Na música *Pedagoginga*, um manifesto educacional, Thiago Elñino expõe sobre os "perigos de uma história única"[2] e nos leva, enquanto educadoras e educadores, a refletir sobre qual história vamos contar nas nossas aulas e, principalmente, que posicionamento político vamos adotar. São essas escolhas e posicionamentos que podem tornar o ensino de história um ato de livramento ou de aprisionamento.

O campo de experiência de onde reflito é dos lugares de uma Mulher Negra, ativista do movimento social, professora, servidora pública e pesquisadora sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses lugares nos quais me situo influenciam que minhas chaves de leituras, como professora atenta às realidades vividas, do mundo real, oportunizem uma reflexão sobre o fazer docente. Essa reflexão permite perceber as histórias forjadas no cotidiano de homens e mulheres negros que habitam, não só, mas majoritariamente, as periferias, e conformam o público das comunidades educacionais onde atuo. Percebo que raramente essas Histórias são tratadas como possibilidades didáticas pedagógicas capazes de mobilizar sentidos e aprendizagens diferenciadas.

As estruturas educacionais da educação pública têm sido reprodutoras dos padrões de ensino e de aprendizagem que auxiliam os processos de domesticação dos corpos, especialmente dos corpos negros. Corpos que têm suas expressões e manifestações constantemente reprimidas e, quando apresentadas no ambiente escolar, muitas vezes são colocadas como visões estereotipadas e, não raro, se manifestam por meio de atividades acríticas e desprovidas das contextualizações

[1] Trecho da música Pedagoginga do artista Thiago Elniño. Disponível em: *https://bit.ly/3cqbaZA*. Acesso em: 28/08/2020.

[2] Discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no evento Technology, Entertainment and Design (TED). Disponível em: *https://bit.ly/305CZ4J*. Acesso em 28/08/2020.

devidas. A pesquisa de Júnia Sales Pereira (2011), sobre a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/03, demonstra que a aplicação do conteúdo relativo a ela tem sido resultado de projetos pessoais por profissionais que já têm envolvimento político e afetivo com as temáticas.

Durante um certo tempo, como estudante e participante de um coletivo de mulheres negras, realizei oficinas de turbantes. Nesse processo pude perceber que grande parte das atividades culturais realizadas dentro de alguns espaços educacionais não eram relacionadas com o conhecimento histórico e não havia interlocução entre disciplinas e conteúdos com as atividades culturais realizadas.

Lorene dos Santos (2013, p.70) e seus estudos apontam que, nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em torno dessas temáticas, o elemento "cultura africana e afro-brasileira" tem prevalecido sobre o elemento "história africana e afro-brasileira" e que, em alguns casos, percebe-se que há uma divisão entre história e cultura. Assim, manifestações culturais podem ficar descontextualizadas e esvaziadas de conteúdos históricos:

> (...) a relação entre história e cultura emergiu como importante questão, em que a dicotomização entre esses dois elementos parece constituir-se em um dos problemas a ser enfrentado no trabalho com essa temática, sobretudo quando a abordagem de aspectos da produção cultural de diferentes povos se dá pelo viés da valorização das culturas e da positivação de identidades. (SANTOS, 2013, p. 76)

As expressões do cotidiano das salas de aula de nossas escolas, traduzem palavras, hábitos e trajetórias forjadas a partir de experiências que se constroem e se consolidam a partir dos saberes que emanam dos meios populares. O Movimento *Hip Hop* e o *Rap*[3] são exemplos em perspectiva. Desta forma, os aspectos culturais serão articulados com debates políticos sociais da realidade brasileira, possibilitando uma abordagem histórica contextualizada das ações culturais.

O *Rap*, enquanto um galho da árvore ancestral do Movimento Negro no Brasil, educa e forma milhares de identidades nas periferias e possibilita aos jovens um olhar crítico sobre suas histórias e identidades. O Movimento *Hip Hop*, por meio dos distintos grupos de *Rap* e dos seus quatro elementos, com suas letras repletas de potência e com intensa conotação de crítica social ao sistema no qual estamos inseridos, se constitui em importante ferramenta didático-pedagógica para aquele educador que tem compromisso social e é parte da luta antirracista.

No mês de setembro, no Rio Grande do Sul, normalmente é trabalhado nas escolas o conteúdo da Guerra Farroupilha. Para se discutir os conceitos de revolução, guerra e interesses políticos podemos utilizar a música e o clipe Manifesto Porongos do grupo de *Rap* gaúcho Rafuagi.

Desse modo, minha tendência enquanto educadora que lida com a inconformidade de maneira permanente, dada a nossa conflituosa situação

[3] *Rap* significa ritmo e poesia. É um importante movimento de contracultura juvenil, que surge com os jovens negros de periferias a partir dos anos 1970 na Jamaica e nos Estados Unidos. No Brasil os Racionais Mc's e outros artistas do gênero expõem em suas composições os problemas sociais dos habitantes da periferia como o desemprego, a violência policial, a ausência de lazer, a vida nas prisões e o tráfico.

social, me aproxima de organizações dos movimentos sociais provocadoras de um sistema que é estruturado para operar mudanças verticais. Essas provocações se fazem necessárias para eliminar visões de determinados grupos sociais que se apresentam estereotipadas e preconceituosas. Assim, vale aqui destacar a primorosa atuação dos movimentos sociais negros. Historicamente no Brasil o Movimento Negro nas suas diversas estratégias, reescreve a história do país, aqui compreendido enquanto agente educador da sociedade brasileira, já que suas práticas e epistemologias rompem:

> com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p.22).

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), africanos e afrodescendentes concebem o termo educar-se como "tornar-se pessoa", "aprender a conduzir a própria vida". Este é o projeto de sociedade e de educação que o Movimento Negro educador apresenta e defende na sociedade brasileira. Desse modo percebe-se que a escola precisa ter lucidez sobre o projeto que está construindo, se ele avançará na transformação das relações cotidianas ou apenas reproduzirá o que já está estruturado. Em vista disso, nos estabelecimentos de educação, é importante que o nosso olhar seja voltado para o "nós em comum", para a produção desse comum como relação entre a multiplicidade de singularidades que o constituem.

Práticas coletivas se fazem necessárias, e tais manifestações se tornam potentes ferramentas educacionais, pois tem sangue e suor, mas também tem alegrias e protestos coletivos na história do povo negro no Brasil a partir de seus saberes estéticos-culturais-políticos. Nossa formação social tem uma base eurocêntrica e temos grandes dificuldades em compreender culturas e histórias diferentes das que não se encaixam na linha do tempo ocidental da História.

Como professoras e professores ocupamos a função de mediadoras/es das aprendizagens e, através de nossas intervenções, podemos dispor de várias ferramentas que auxiliam nesse processo e possibilitam uma aproximação, uma criação de vínculos com alunas e alunos no longo e doloroso processo de aprender e desaprender. Doloroso porque aprender envolve não somente os conteúdos formais, mas as questões da vida, do real e do cotidiano dessa sociedade tão desigual.

As escolhas que faço em relação sobre quais ferramentas utilizar dizem muito sobre o meu posicionamento político. Por isso, acredito que ser docente é um eterno processo de "balanço" e de colocar-se em risco. Seguindo as reflexões de Paulo Freire, bell hooks (2013, p. 35) afirma que vivemos em risco, pois também vivemos as inseguranças dos processos educativos junto com alunas/os.

Na apresentação da segunda edição do livro *Superando o racismo na escola* (2008), o professor Kabengele Munanga fala da nossa falta de preparo para lidar com os desafios produzidos pela convivência com a diversidade e com as

manifestações de discriminações. Diz o professor que essa falta de preparo ainda é o reflexo da crença no mito da democracia racial brasileira. Este fato compromete o objetivo fundamental de nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis e preserva uma educação eurocêntrica que reproduz, consciente ou inconscientemente, as discriminações e estereótipos. Em decorrência dessa educação eurocêntrica, muitos dos materiais didáticos reproduzem conteúdos preconceituosos. Os mesmos preconceitos circulam também nas nossas relações cotidianas no espaço escolar. Alguns professores praticam a política do avestruz ou sentem "pena", ao invés de apresentar uma atitude responsável (MUNANGA, 2008, p. 11).

É necessário que estejamos cada vez mais atentas/os e tenhamos a lucidez necessária para bem orientar nossas/os estudantes, estimulando o desenvolvimento de posicionamentos e de pensamentos críticos com capacidade mobilizadora e reativa diante das distintas e permanentes formas de opressão social que estamos vivendo na contemporaneidade. Assim também se faz História.

Desta maneira, inspirada no pensamento de Patrícia Hill Collins (2019) e em bell hooks (2013), encerro acreditando que nossa função enquanto educadoras/es comprometidas/os com um projeto de sociedade realmente democrático é promover uma História sem conformismos, gerar indignação no lugar de omissão e encorajar o debate em um espaço educativo e seguro.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A.B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.63/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana MARIA (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: Barbosa, Lucia M. A. et all. **De Preto a Afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnicoraciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

Para conhecer mais...

Coletivo Atinuké - Grupo de estudos sobre o pensamento de mulheres negras. *https://www.facebook.com/atinukemulheresnegras/*

Discurso "Os perigos de uma história única", da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, no evento Technology, Entertainment and Design (TED), em julho de 2009. Disponível em: *https://bit.ly/305CZ4J*

CADERNOS
TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE ...

ciclo de debates



HISTÓRIA SEM MORDAÇA

INTELECTUAIS ORGÂNICOS EM RESISTÊNCIA ATIVA

CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO

CADERNOS TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...[1]

Realizamos o quinto Ciclo de Debates "A História se move...", com o título "História sem Mordaça: Intelectuais Orgânicos em Resistência Ativa", promovido pelo Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Porto Alegre (CPHIS). Mais do que alertar para os perigos que estamos enfrentando na sociedade atual com um fascismo renovado e adaptado, precisamos nos escutar. Precisamos entender porque estamos passando por tudo isso.

O debate contou com a participação do professor Rodrigo Souza dos Santos, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA); da professora Caroline Pacievitch, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e do professor e coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Marco Mello, mediados pela também professora de História, Vânia Fonseca Soares, ambos da RME/POA.

O professor Rodrigo Souza dos Santos, no final de 2018, enviou para as escolas da RME/POA, como parte das atividades de seu Mestrado, uma carta com um questionário, dirigida aos professores de história. Na ocasião, a recebi das mãos de outro colega de História e percebi que tratava-se do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), recém criado na UFRGS. No final do questionário era lançada a possibilidade de nos encontrarmos enquanto professores de uma mesma área para debatermos temas sensíveis presentes na nossa prática pedagógica.

A rotina de trabalho é exaustiva. Como professores temos caminhos que convergem e divergem. Por isso, ter a oportunidade de dialogar com colegas de outras escolas é uma possibilidade de nos fortalecermos como intelectuais críticos, promotores de reflexões que buscam estimular o desenvolvimento de sujeitos atuantes no curso da História. Com este propósito se formou o primeiro encontro do que seria

em seguida o CPHIS. Na terceira reunião foi se organizando o seminário *A quem incomoda o ensino de História?*, que aconteceu no final de 2019. O CPHIS surge como instrumento de diálogo, tanto com os professores de História da RME/POA quanto com a Escola e a Universidade.

O professor Rodrigo, em seu artigo *Professores e Professoras de História da RME/POA como Intelectuais Transformadores e Transformadoras*, analisa os resultados obtidos na sua pesquisa. Traz alguns elementos da História sem Mordaça, isto é, da luta contra os avanços neoconservadores no Brasil, capitaneados por instituições que englobam desde associações de cunho religioso até organizações empresariais. Cita várias interferências neoliberais e neoconservadoras nos planos de Educação oficiais brasileiros, normatizando um viés ideológico retrógrado. Ou seja, não são apenas conservadores, querem retroagir, abandonar muitas atitudes e planejamentos conquistados pela sociedade há muito tempo. O autor observa ainda essas ingerências na educação municipal de Porto Alegre, questionando ações que vêm de cima para baixo e que não contemplam os interesses e demandas das comunidades escolares, sem nem mesmo consultá-las.

Rodrigo Santos apresenta um breve panorama do que foi a RME/POA há cerca de vinte e cinco anos, e o que ela se tornou. Considera que a educação municipal teve muitas perdas significativas. Antes desenvolvia um processo de diálogo com as comunidades em busca de uma efetiva educação emancipadora. O autor traz a criação do CPHIS como uma oportunidade de os professores de História da Rede Municipal se encontrarem e discutirem planos de ação e fortalecimento em tempos de lideranças neoconservadoras.

A professora Caroline Pacievitch, em seu artigo *Em que espaços acadêmicos se movem as pesquisas de professores de História?*, reflete sobre algumas das relações entre Universidade e o CPHIS. Além disso, escreve sobre sua orientação do trabalho de Rodrigo Santos, em cujo desenvolvimento se institucionalizou o Coletivo. Faz uma reflexão sobre as produções acadêmicas sobre formação de professores de História. Lembra que os professores de Educação Básica nem sempre foram aceitos como membros legítimos da Associação Nacional de História (ANPUH). Segundo a autora, ainda é pouco visível o lugar de quem pensa a sua prática docente, mas não necessariamente está vinculado ao espaço acadêmico. Existem conflitos e incompreensões (de mão dupla) entre quem faz pesquisa

historiográfica e quem faz pesquisa em Ensino de História. Afirma que o trabalho do ProfHistória é inovador nesse sentido e sustenta que há produção de conhecimento tanto na escola quanto na academia. A professora Caroline propõe, portanto, pontes de diálogo e interação entre Universidade e Educação Básica.

O professor Marco Mello, em seu artigo *Um papo cabeça com Gramsci: intelectuais orgânicos sob o neofascismo*, apresenta um panorama em torno dos significados do conceito de intelectuais, desde o senso comum até a referência de Antonio Gramsci. Apresenta também o campo de pesquisas do associativismo e do sindicalismo docente para realçar as experiências da Associação das Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) e do CPHIS.

Quem é intelectual? Um homem branco, da elite e que tem curso superior? As mulheres, os negros e os indígenas não podem ser intelectuais? Gramsci foi pioneiro ao dizer que somos todas e todos intelectuais. Marco Mello salienta que, no Brasil, ser intelectual é um desafio, uma vez que o analfabetismo absoluto e o funcional persiste. Faz um apanhado de referências dos intelectuais neoconservadores, de direita, que disputam narrativas a partir do revisionismo e do negacionismo histórico. Recupera ainda a importância dos intelectuais orgânicos coletivos na luta contra-hegemônica e no enfrentamento do neofascismo.

Enfim, convido todas e todos a apreciarem este caderno, tão afinado com a proposta emancipatória dos sujeitos! Boa leitura!

VÂNIA FONSECA SOARES [2]
EMEF José Loureiro da Silva
CPHIS

[1] Ciclo de Debates Virtuais do CPHIS (Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).

[2] Professora de História na EMEF José Loureiro da Silva. Mestre em História/UFRGS. Endereço eletrônico: vaniaf.soares1@gmail.com.

PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DA RME/POA COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES E TRANSFORMADORAS

RODRIGO SOUZA DOS SANTOS

Professor de História na EMEF Pepita de Leão. Mestre em Ensino de História/UFRGS. Endereço eletrônico: professorrodrigo1979@gmail.com

Gostaria de refletir acerca do tema desta quinta edição do Ciclo de Debates do Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) a partir de uma espécie de devolutiva aos/às meus/minhas colegas professores e professoras de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) dos resultados relevantes obtidos na pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual esses e essas colegas foram protagonistas e fundamentais. No último mês de abril, defendi a dissertação intitulada "Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS", sob a orientação da professora Caroline Pacievitch, dessa mesma universidade. Nessa pesquisa investiguei a formação dos/as professores/as de História da RME/POA e a questão da liberdade de ensinar.

HISTÓRIA SEM MORDAÇA

Separando a primeira parte do tema desta quinta edição dos encontros virtuais do CPHIS, ou seja, a ideia de uma "História sem mordaça", poderíamos pensar, também, num "Ensino de História sem mordaça". Pensar e, especialmente, compreender que ideias e forças representam essa tentativa de nos amordaçar, de nos calar, docentes de um modo geral e professores/as de História em particular. Para tanto, uma pergunta se fez urgente, e a fizemos na chamada do primeiro seminário do CPHIS[1], "A quem incomoda o ensino de História?". A partir da pesquisa feita durante o mestrado, diria que incomoda àqueles que defendem e representam as ideias e as forças neoliberais e neoconservadoras.

A respeito das ideias e das forças neoliberais, Martha Nussbaum (2015) afirma que, no afã de obter crescimento econômico, os diferentes países e os seus respectivos sistemas de educação não se dão conta de que tal crescimento não significa necessariamente produzir democracia. Busca-se criar uma gama

[1] Seminário "A quem incomoda o ensino de História?", realizado no dia 30 de novembro de 2019, no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, em Porto Alegre (RS), e que marcou a criação e a materialização pública do CPHIS, contando com a participação de cerca de 50 educadoras e educadores.

de trabalhadores obedientes do ponto de vista técnico e que sejam treinados para colocar em prática os projetos das elites no mundo inteiro. Nesse sentido, Nussbaum externa o seu temor de que competências ligadas às humanidades e às artes - percebidas por ela como decisivas para o funcionamento de qualquer democracia - estejam correndo o risco de se perder no meio do alvoroço competitivo dos países por mais e mais crescimento econômico.

No que tange ao ensino de História, a referida autora alerta de que os neoliberais não desejam que o ensino tenha como objetivo o combate às injustiças de classe, de gênero, de etnia e/ou de religião, tendo em vista que isso estimularia o pensamento crítico acerca do presente pelos estudantes. No Brasil, essa inserção do neoliberalismo na área da educação tem se mostrado evidente (LAMOSA, 2014), pois há uma entrada intensa de organizações do empresariado junto às políticas educacionais no Brasil, como, por exemplo, a Associação Brasileira do Agronegócio, o Instituto Ethos, o Instituto Millenium, o Instituto Liberal, o Movimento Brasil Competitivo e o Movimento Todos pela Educação.

As ações dessas instituições de caráter neoliberal e privatista vão ao encontro do que tem sido pregado pelas ideias e forças neoconservadoras, as quais representam, junto com o neoliberalismo, uma ameaça à educação democrática e ao ensino de História. Os movimentos neoconservadores são representados por grupos cristãos fundamentalistas e neopentecostais, católicos e evangélicos, partidos políticos (a conhecida Bancada da Bíblia no Congresso Nacional), empresas como Brasil Paralelo, grupos como Movimento Brasil Livre (MBL), Revoltados On-line, e o Escola sem Partido (ESP).

Este último, aliás, tem interferido em diferentes episódios da educação brasileira nesses últimos anos, como, por exemplo, na definição do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos planos estaduais e municipais da mesma área, na questão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em projetos de leis que visam modificar especialmente a LDBEN ou criar leis estaduais e municipais para incorporar os conteúdos pregados pelo ESP (LIMA; HYPOLITO, 2019). Esses movimentos neoconservadores buscam influenciar os sistemas de ensino quando tentam ditar os conhecimentos, valores e comportamentos que devem ser padronizados e oficialmente definidos como legitimamente aceitos (APPLE, 2015). Essas ideias e forças neoliberais e neoconservadoras ficam bastante evidentes naquilo que Michael Apple (2003) denomina de "modernização conservadora", no que bell hooks (2017) chama de o "patriarcado capitalista da supremacia branca", e no que Nilma Lino Gomes (2017) denuncia como o "sofrimento humano causado pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global, pela discriminação e colonização do poder, do ser e do saber".

PROFESSORES E PROFESSORAS COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES E TRANSFORMADORAS

Mas como pode se dar a resistência aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação pública? Pensando na contraposição a essas ideias e a forças neoliberais e neoconservadoras, Giroux (1997) expressa a

necessidade de se formar professores/as na condição de profissionais reflexivos/as, mais ainda, "professores como intelectuais transformadores". Giroux parte da ideia de que as escolas não podem ser vistas como espaços neutros, tampouco os/as professores/as devem assumir uma postura de neutralidade. Ao contrário, as escolas são "esferas controversas", que assimilam e expressam disputas sobre formas de autoridade, tipos de conhecimento, valores morais e versões de passado e de futuro.

Chama a atenção o exemplo trazido por Giroux em relação a essas disputas que aconteciam no momento da escrita do seu livro "Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem", na segunda metade dos anos 1990, quando ele cita as demandas de grupos religiosos de direita nos Estados Unidos da América buscando instituir seus valores nas escolas norte-americanas a partir da imposição de orações, da eliminação de certos livros das bibliotecas e da interferência de assuntos religiosos no currículo de ciências. Não por acaso demandas muito semelhantes hoje embasam movimentos neoconservadores no Brasil como, por exemplo, o denominado Escola Sem Partido.

Giroux também destaca que uma das ameaças mais significativas aos/às professores/as nas escolas públicas tem a ver com o desenvolvimento de ideologias instrumentais cujas suposições pedagógicas propõem a separação do binômio concepção-execução do trabalho em sala de aula, a padronização do conhecimento escolar com o intuito de apenas administrá-lo e controlá-lo, e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos/as docentes, suposições igualmente presentes no rol de propostas de movimentos neoliberais e neoconservadores no Brasil atualmente. Ele fala das ameaças a partir de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores de escolas públicas de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude. A contribuição teórica de Giroux passa pelo exame de dois problemas importantes.

O primeiro problema refere-se ao que Giroux denomina de a "proletarização do trabalho docente", que é a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar. Isso passa pela separação entre a concepção e a execução, o que para nós, aqui na RME/POA, fica muito explícito quando a Secretaria Municipal de Educação (SMED) nos impõe a plataforma privada Córtex, acompanhada de outras plataformas ditas "parceiras", tais como Matific, Elefante Letrado, Árvore de Livros, Dragon Learn, Khan Academy e Escola de Inteligência (CORREIO DO POVO, 02 Jul. 2020), que representam, além disso, os interesses privados sobre a educação pública. Ainda segundo Giroux, a proletarização passa pela padronização do conhecimento escolar, pela desvalorização do trabalho crítico e intelectual por aquilo que ele chama de "pedagogias de gerenciamento", onde a vida escolar gira em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção; ao passo que os professores são reduzidos à simples tarefa de implementação.

O segundo problema importante apontado por Giroux diz respeito à necessidade de termos "professores como intelectuais transformadores", o que inclui pensar e tornar o "pedagógico mais político", quer dizer, inserir a escolarização na esfera política, nas relações de poder, por meio de reflexões e de ações críticas

dos/das estudantes, os/as quais terão a oportunidade de desenvolver uma crença profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, sociais e políticas, e de se humanizarem. Também inclui pensar e tornar o "político mais pedagógico," a partir da utilização de formas de pedagogia que tratem os/as estudantes como agentes críticos, que problematizem os conhecimentos, que utilizem o diálogo crítico, que argumentem em benefício de um mundo qualitativamente melhor para todos e todas, que conceda voz ativa aos/às estudantes e que faça uso de uma linguagem crítica, a qual leve em consideração as diversidades culturais, étnico-raciais, históricas, de gênero e de classe.

Tendo em vista essas considerações de Giroux, quero convidar os leitores e leitoras a pensar os professores e as professoras de História da nossa Rede Municipal como intelectuais transformadores e transformadoras.

A RESISTÊNCIA ATIVA DOS/DAS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA RME/POA

Para isso, é fundamental pensarmos as nossas resistências aos avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. Não por acaso, resistência passou a ser um conceito-chave na pesquisa por mim realizada, sendo o mesmo construído coletivamente com a participação ativa dos/das colegas. Partindo-se da perspectiva de Paulo Freire, algumas questões importantes acerca de resistência podem ser verificadas. Em primeiro lugar, a ideia de que a resistência está relacionada com a possibilidade de mudar o mundo, em contraposição ao discurso de que a mudança poderia ocorrer de forma espontânea. E é a rebeldia que garante essa possibilidade de mudança.

Moretti (2018) aponta que em Paulo Freire, a resistência deixa de ser um movimento apenas de reação, ou de autodefesa, e passa a ser uma ação política e ofensiva. Isso vai ao encontro da noção de "resistência ativa" percebida durante a Segunda Guerra Mundial, na luta contra o nazi-fascismo (MATTEUCCI, 1998). Outra questão importante que aparece na definição de Paulo Freire é de que ele atribui à resistência um caráter permanente e que pressupõe uma luta entre desiguais. A partir de Catherine Walsh (2017), percebemos que a resistência pode se dar a partir da ligação entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial. Para melhor compreensão deste pensamento, buscamos uma definição na própria Walsh, onde a mesma faz questão de distinguir o descolonial do decolonial, ao afirmar que o prefixo "des" somado ao "colonial" dá a noção de um desfazer ou reverter, ou seja, dá a noção de passagem de um patamar colonizado para um não colonizado. Por isso, ela defende a supressão do "s" com o intuito de deixar explícito, com a ideia de decolonial, que não existe um estado nulo de colonialidade, uma vez que os traços e padrões do colonizador não se extinguem.

Walsh defende a ideia do decolonial como um caminho ininterrupto de lutas a partir de posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir sobre as diferentes formas de opressão. Nesse sentido, ela trouxe à tona um exemplo mencionado pelo próprio Paulo Freire de que a formação de quilombos caracterizou-se como momento exemplar de rebeldia e como práxis político-pedagógica de existência e de reinvenção da existência e da vida.

A resistência tem um caráter permanente, num caminho ininterrupto de lutas, e que fica reforçado na ideia de decolonialidade, o que significa que não existe um estado nulo de colonialidade, uma vez que os traços e padrões do colonizador não se esgotam.

O elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial, característico do tipo de resistência que conceituamos coletivamente, também apareceu na obra de bell hooks (2017), na medida em que a mesma defende a resistência a partir de uma educação que lute pelo fim do racismo e do sexismo e pela erradicação da exploração de classe, a partir de uma pedagogia radical e de uma educação que valorize a multiculturalidade. Quando trouxemos a análise para o contexto brasileiro, percebemos que esse elo também marca a resistência defendida por Nilma Lino Gomes (2017), tendo em vista de que ela destaca a força e a importância do Movimento Negro e de outros movimentos (como o sindical, o dos trabalhadores rurais, o feminista, o das mulheres negras, o indígena, o LGBTI+, etc.) no sentido de que estes movimentos são produtores de conhecimentos e de que, por meio de suas subjetividades inconformistas e rebeldes, são capazes de produzir uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas, etc.).

O elo também foi percebido na questão da formação docente, quando fizemos uso da análise de Aline Belle Legramandi e Manuel Tavares Gomes (2019). Esta autora e este autor advogam por uma formação continuada dos professores que seja contra-hegemônica e resistente, que trate os professores como sujeitos políticos e como transformadores sociais, e que proporcione uma práxis decolonial concatenada com as comunidades escolares, que respeite a multiculturalidade e promova a interculturalidade. Mais uma vez se vislumbra o elo entre o pedagógico e o pensamento decolonial apontado por Walsh, hooks e Gomes.

Durante a pesquisa, tanto nos questionários aplicados, quanto nos encontros do grupo de discussões, emergiram diversas formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os/as professores/as de História da RME/POA. Compartilhamos, nos encontros, diversas experiências pedagógicas, principalmente depois que esses/essas colegas foram desafiados/as a pensar temas sensíveis no ensino de História (também conhecidos como assuntos socialmente vivos), que dizem respeito a questões como escravização, religiões, nazismo, ditadura civil-militar brasileira, gênero e sexualidade. Experiências como o uso de debates, seminários, filmes, *blogs*, redes sociais, saídas a campo e projetos de valorização da história e da cultura afro-brasileira, são demonstrativos dos trabalhos desenvolvidos pelos/as professores/as de História nas escolas municipais de Porto Alegre.

Esses trabalhos são marcados pelo bom senso, pela prudência e por cuidados, que ficaram bastante evidentes em procedimentos e atitudes como: a de buscar o embasamento em argumentos, nas aulas de História, em fontes científicas; a de valorizar e respeitar as experiências e histórias de vida dos/as estudantes; a de problematizar o senso comum; a de abrir o espaço da sala de aula para os debates e para a possibilidade do contraditório, o que vai ao encontro da ideia de dialogicidade de Paulo Freire; a de sensibilizar os/as alunos/

as quanto às experiências traumáticas presentes na história e que valorizam os direitos humanos, bem como questões de empatia e de alteridade. Estes são procedimentos e atitudes que valorizam a vida e os seus movimentos. Emergiu das falas e das escritas dos/as professores/as de História da RME/POA uma noção muito forte de sobrevivência, palavra recorrente nas manifestações dos/as colegas e que se refletiu nas suas formas de resistência. Ou seja, sobreviver como sinônimo de resistir!

Os encontros do grupo de discussões, realizados num "Ambiente de Roda" (MOURA; LIMA, 2014, p. 31) possibilitaram que nós, professores e professoras de História da RME/POA, tivéssemos a oportunidade de nos aproximarmos e de nos conhecermos. Mais do que isso, os encontros permitiram que pudéssemos construir e colocar em prática, juntos e juntas, uma experiência de formação docente baseada nas próprias ações dos/as professores/as e em seus trabalhos escolares, de acordo com o que propõe o educador português António Nóvoa (2009), e se configuraram também num espaço de troca de experiências e de oportunidade de desabafos, onde os/as colegas puderam expressar os seus temores.

Outro aspecto interessante a destacar é de que ficou evidente que as resistências externadas pelos/pelas professores/as de História passam pelo resgate de elementos do projeto Escola Cidadã (EC). Esse projeto, o Escola Cidadã, inspirado em Paulo Freire, foi construído e implementado na RME/POA no início dos anos 1990 pela chamada Administração Popular (AP) - uma frente formada por partidos de esquerda - e passou, ao longo dessas quase três décadas de existência, por diferentes fases. Desde a saída da Administração Popular, em 2005, e especialmente nesses últimos quatro anos, o Escola Cidadã (EC) passou por inúmeras mudanças, que minaram o projeto com ideias ligadas ao gerencialismo e à modernização conservadora, levando ao seu desmonte.

É importante destacar que não se trata de um resgate ou de uma sobrevivência integral do projeto EC, até porque essa possibilidade em momento algum foi cogitada pelos/as colegas. Trata-se, sim, da seleção de elementos como a realização de formações dos/as docentes nas escolas, a realização de saídas a campo nas comunidades por meio da pesquisa socioantropológica, a sensibilização de se ouvir os/as estudantes em relação aos problemas que os mesmos enfrentam no seu dia a dia, e a dialogicidade entre os saberes de caráter mais popular e os saberes mais sistematizados pelas ciências. A outra questão que embasa as resistências dos/as professores/as passa pela importância da disciplina de História, especialmente pelas concepções de ensino de História desses/as docentes. Apareceram nas discussões, sobrevivências de elementos como: a visão de história-problema e temática, a superação da visão linear e sequencial, a superação da história tradicional quadripartite/geral e tripartite/brasileira, etc. Alguns colegas atrelaram o ensino de História à necessidade de se lutar e de se transformar a realidade dos/as alunos/as, no caso de pessoas que vivem nas periferias mais pobres da cidade de Porto Alegre.

A pesquisa demonstrou que os/as professores/as de História da RME/POA valorizam a existência de um projeto para a área da educação pública, o que

vai de encontro – e que, portanto, pode ser visto como uma resistência desses/as docentes - ao que tem sido a prática dos governos municipais nos últimos 15 anos, marcada pelo desmonte do Escola Cidadã, sem a apresentação formal de um outro projeto que o substituísse. Antes o Escola Cidadã – visto como pertinente/relevante pelos/as professores/as de História - tinha o respaldo político da AP e o respaldo pedagógico da obra de Paulo Freire, e assim se sustentava com relativo sucesso. Parece que mais recentemente, não havendo o respaldo político dos últimos governos que estiveram à frente do Paço Municipal a um projeto para a educação pública, esses/as mesmos/as docentes estejam buscando tal apoio em outras partes da sociedade, como em movimentos sociais (foram mencionados movimentos como "Meninas crespas", "Quilombonja" e "Afroativos"), em entidades representativas como ATEMPA e SIMPA e na criação do coletivo CPHIS. Já o respaldo pedagógico ainda continua tendo como uma das grandes referências a obra de Paulo Freire, mas tem contado cada vez mais, também, com as contribuições da literatura que aborda e/ou intersecciona questões de classe, de etnia/raça e de gênero e sexualidade, presentes, por exemplo, nos trabalhos referidos acima de bell hooks, Nilma Lino Gomes e Catherine Walsh.

Diante de todos os resultados da pesquisa oriundos do questionário aplicado, dos encontros do grupo de discussões, do seminário e da criação do CPHIS, foi possível concluir que os mesmos expuseram uma grande coerência com a ideia de os/as próprios/as professores/as fazerem a sua formação, de forma reflexiva, e de lutarem por sua liberdade de ensinar, demonstrando que, para tanto, os/as docentes de História da RME/POA têm utilizado, como modo de resistência, o elo entre a pedagogia crítica e o pensamento decolonial contra os avanços neoliberais e neoconservadores sobre a educação pública. Isso ficou bastante explícito na medida em que os/as colegas expressaram as suas formas de resistência por meio das sobrevivências relatadas, sempre com muita vida e movimento, o que lhes potencializa atingir a condição de professores como intelectuais transformadores de realidades.

Por fim, mas não menos importante, quero mais uma vez deixar os meus sinceros agradecimentos a todos e a todas colegas professores e professoras de História da RME/POA que contribuíram para que a pesquisa se concretizasse e para que o CPHIS fosse construído! Vida longa ao nosso CPHIS!!! Estamos em resistência ativa!!!

Referências

APPLE, Michel. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

______. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: *https://bit.ly/2DF01Hs*. Acesso em: 16 ago. 2018.

CORREIO DO POVO. Prefeitura lança plataforma digital de Educação para o Ensino Fundamental em Porto Alegre. **Portal do Jornal Correio do Povo**, Porto Alegre, 02 jun. 2020. Disponível em: *https://bit.ly/33pHdoL*. Acesso em: 07 set. 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.ª ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. Orientador Carlos Frederico B. Loureiro. 2014. 436f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2019. Disponível em: *https://bit.ly/3idagC0*. Acesso em: 11 jan. 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019. Disponível em: *https://bit.ly/3m6mYEP*. Acesso em: 05 mar. 2020.

MATTEUCCI, Nicola. Resistência. In: BOBBIO, Norberto Bobbio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1l.ª ed., 1998. p. 1114-1116.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ª ed. Rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 415-416.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, vol. 5, n.º 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: *https://bit.ly/2R7JAGS*. Acesso em: 05 mar. 2020.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminhos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgientes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017, p. 23-68. Disponível em: *https://bit.ly/3ipGOJf*. Acesso em: 16 ago. 2018.

Para conhecer mais...

Apresentação no dia 22 de abril de 2020, da defesa da dissertação na UFRGS, por Rodrigo Souza dos Santos, **Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. Link para acesso: *https://bit.ly/329mXYM*

Íntegra do texto da dissertação de Rodrigo Souza dos Santos, 2020, **Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. Link para acesso: *https://bit.ly/3h5Ryec*

Podcast da ANPUH/Brasil, "Historiador explica, Historiadora explica". Jun. 2020. Episódio n.º 42: **Dilemas dos professorxs de História nos dias de hoje**. Link para acesso: *https://bit.ly/2GHKdoG*

EM QUE ESPAÇOS ACADÊMICOS SE MOVEM AS PESQUISAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA?

CAROLINE PACIEVITCH

Professora de História no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. caroline.pacievitch@ufrgs.br

No Brasil existem diversas propostas de formação continuada criadas e conduzidas por docentes da Educação Básica sem a mediação dos sistemas de ensino ou de alguma Instituição de Ensino Superior. Entretanto, do ponto de vista da Universidade, são pouco conhecidas. O Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) é uma dessas organizações. Ela é coletiva, intelectualizada, politicamente comprometida e criativamente autônoma e, por essas características, contribui para questionar antigos dilemas da pesquisa sobre formação de professores de História.

O objetivo deste texto é refletir sobre algumas das relações entre a Universidade e esse Coletivo. Quem o escreve não tem nenhuma pretensão de imparcialidade, já que acompanhei, como orientadora, a escrita da dissertação de Rodrigo Souza dos Santos, em cujo desenvolvimento se institucionalizou o Coletivo (SANTOS, 2020). Não pretendo resgatar a origem do Coletivo, nem elencar supostas condições ideais para o diálogo entre Universidade e Educação Básica. A proposta é apenas pensar sobre essa experiência a partir de dois lugares: o campo da pesquisa em ensino de História e o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

As produções acadêmicas sobre formação de professores de História costumam sugerir que seus principais desafios residem nas oposições teoria-prática e historiografia-ensino. Intelectuais do campo têm se debatido entre essas dicotomias e sentem dificuldades em produzir investigações que não se reduzam a tomar partido por um ou outro lado. Em revisão produzida recentemente (PACIEVITCH, 2018), constatei um movimento, entre algumas pesquisas, para diversificar as metodologias de investigação e os referenciais teóricos que orientam as compreensões sobre a docência em História. Há pesquisas que desenvolvem e avaliam propostas formativas junto com os professores – e não apenas sobre eles. Assim, dependem de imersão em campo, contando com diversas estratégias de escuta dos profissionais envolvidos (FILGUEIRAS, 2016; SILVA, 2016). Nesses casos, emergem outras questões, vinculadas mais diretamente às demandas dos professores, para além da tensão entre História e Educação. São percursos metodológicos que não se restringem a analisar textos legais ou projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura. Começamos a perceber

que não basta escrever que temos a intenção de "ouvir os professores". É preciso tornar consequente esse compromisso, sob pena de diagnosticarmos sempre os mesmos problemas e patinar na mesma falta de solução. Ao contrário do que indica o samba de uma nota só, talvez a pesquisa acadêmica possa visitar outras escalas e, com isso, desabituar-se do papel de condutora da melodia principal, tornando-se uma nota entre outras de igual importância para compor a harmonia.

Professor-pesquisador, professor-intelectual, professor-reflexivo, professor autônomo e reflexivo, professor intelectual transformador. O debate sobre o termo que melhor define a profissão conforme o referencial adotado é amplo (PAIM, 2005). Porém, não se trata apenas de adequar a palavra à melhor ideia sobre quem deve ser o professor de História. A competência técnica, o compromisso político, a profissionalidade, a reflexividade e a intelectualidade se misturam com as disputas sobre quem pode tomar decisões sobre a História em suas relações com o público escolar.

Nem sempre professores da Educação Básica foram aceitos como membros legítimos da Associação Nacional de História (ANPUH). Essa mudança no estatuto, ocorrida no final dos anos de 1970, foi um processo difícil. Ao final, permitiu que pessoas que trabalham na escola pudessem debater com as que trabalham em instituições universitárias. Ou seja, pessoas com diferentes vínculos (escolares e acadêmicos) competem pelo reconhecimento e legitimidade de seus argumentos, já que, como associação científica, a ANPUH é consultada sobre políticas públicas nacionais ligadas aos currículos, aos livros didáticos, à avaliação, à formação de historiadores e de professores de História (MESQUITA, 2008; OLIVEIRA, 2003; SILVA; MEIRELES, 2017). A diferença no espaço de trabalho se reflete na remuneração, no prestígio social e nas tomadas de decisão sobre o que se ensina em cada um dos espaços.

Os encontros entre docentes da Educação Básica, pesquisadores da História e pesquisadores do Ensino de História no interior da Anpuh produzem efeitos diversos, tais como o fortalecimento dos Grupos de Trabalho de Ensino de História da mesma associação ou a criação da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH). Nos Congressos e Seminários organizados por esses coletivos desenham-se as possibilidades de interlocução entre a pesquisa historiográfica e a pesquisa em ensino de História. Entretanto, ainda fica pouco visível o lugar de quem pensa sua prática docente, mas não necessariamente está vinculado ao espaço acadêmico. Existem conflitos e incompreensões (de mão dupla) entre quem faz pesquisa historiográfica e quem faz pesquisa em ensino de História, ficando a questão: qual é o lugar de quem é professor de História na escola e que pensa, teoriza, conceitua – nos sentidos dados por Ana Zavala (2005) e por Hannah Arendt (2009) – sua própria prática?

Talvez o ProfHistória seja uma resposta possível. Trata-se de outro acontecimento que resulta dos encontros entre os interessados em produzir conhecimento sobre o ensino de História. O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História foi criado por um grupo de docentes universitárias do Rio de Janeiro (entre elas, Marieta Ferreira e Ana Maria Monteiro) que desejavam ampliar as oportunidades de formação continuada de professores de História no formato de um mestrado profissional amparado pela Capes. O atual regimento do

Programa (Regimento Geral do ProfHistória, 2014) apresenta as características que diferenciam o mestrado profissional de um mestrado acadêmico: 1) só pode cursá-lo quem atua como professor de História na Educação Básica; 2) o trabalho final (a dissertação) deve contemplar, além das reflexões teórico-metodológicas, uma dimensão propositiva. Trata-se de uma perspectiva que permite a criação de problemáticas sobre a aula de História, sem a pretensão de encontrar soluções, respostas, métodos para o que quer que seja.

No movimento da prática de pesquisa, teoria e prática se afetam mutuamente. A partir de uma questão mobilizadora, comovedora, o mestrando do ProfHistória se lança ao desconhecido. Irá dialogar com novos conceitos, analisar suas práticas anteriores, comparar propostas pedagógicas, inventar. Os caminhos que ele trilhar podem se expressar na forma de análises de projetos pedagógicos; na produção de objetos de ensino (*sites*, documentários, livros paradidáticos, etc.); na criação de experiências de aprendizagem; em intervenções em espaços de memória. O importante é que se trata de um movimento orgânico e não de etapas separadas, desmontando o velho dilema da separação entre quem pensa e quem faz.

O ProfHistória, portanto, não é um curso para atualizar os conhecimentos dos professores, supostamente defasados por seu afastamento da Universidade, pois o caminho é de mão-dupla: há produção de conhecimento tanto na escola quando na academia. Não se sustenta a crença de que, para ser um bom professor de história, basta dominar conteúdos historiográficos, transpondo-os para o espaço escolar através de boas técnicas de ensino. Outra confusão frequente em torno do ProfHistória é a de que construir uma problematização e investigá-la é uma tarefa demasiadamente complexa para os dois anos de curso. Essas duas perspectivas demonstram a dificuldade de compreender a escola como espaço de criação e a professora como alguém que pensa, faz, resiste, acolhe: alguém que coloca a história em movimento – como prega o CPHIS – sem dividir teoria e prática.

Sabemos que tornar-se professor é um processo infinito que envolve corpos, sensibilidades, utopias e histórias (pessoais e profissionais). Sobrepor conhecimentos da ciência de referência e técnicas de ensino não garante boas aulas. Portanto, promover ações de formação continuada exige reconhecer a escola como lugar por excelência da aprendizagem da docência, em cooperação com a Universidade e a comunidade (NÓVOA, 2009). Diferentes vozes podem ensinar a ser professor: dos próprios pares, de pesquisadores, dos alunos, de uma liderança de movimento social, de artistas. Mais do que apenas partilhar experiências, coletivos em movimento como o CPHIS tornam-se espaço e tempo de projetar novos possíveis; de sonhar quando a razão é insuficiente; de pesquisar, teorizar e transformar; de autonomia em relação ao próprio desenvolvimento profissional; de combater a injustiça, a maldade e a ignorância com acolhimento, sabedoria e resistência.

Em 03 junho de 2020 o campo do Ensino de História chorou o falecimento de Joan Pagès, professor e amigo que orientou e inspirou muitos pesquisadores pela Europa e pela América Latina. Era ávido leitor de Paulo Freire e defensor da inseparabilidade entre o conceitual e o propositivo na pesquisa sobre e com

professores de História. Pagès constantemente citava uma frase que encontrou pintada na parede de uma escola pública, de autoria de Amado Nervo: “aquí se piensa, aquí también se lucha, aquí se ama”. Junto com Joan, penso que é assim a escola, é assim a pesquisa na, com e pela escola. É assim que vejo o CPHIS. Vida longa!

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FILGUEIRAS, V. **O projeto Sala de Educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015).** 2016. 247 f. Doutorado (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas. Disponível em: *https://bit.ly/2RpQ8Rk*. Acesso em: 03 set. 2020.

MESQUITA, I. M. D. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**. Orientador: ZAMBONI, E. 2008. 269 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: *https://bit.ly/32t45En*. Acesso em: 29 jun. 2020.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. M. D. D. **O direito ao passado : uma discussão necessária à formação do profissional de História**. 2003. 325 f. (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: *https://bit.ly/3iv75Ws*. Acesso em: 03 set. 2020.

PACIEVITCH, C. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In: GIL, C. e MASSONE, M. (Ed.). **Múltiplas vozes na formação de professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST, 2018. p. 11-28.

PAIM, E. A. **Memorias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas. Disponível em: *https://bit.ly/3mhzMZ7*. Acesso em: 03 set. 2020.

Regimento geral do ProfHistória. 1-7 p. 2014.

SANTOS, R. S. D. **Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de história da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS**. 2020. 200 f. (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: *https://bit.ly/3mgn6C1*. Acesso em: 03 set. 2020.

SILVA, G. J. D.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica histórica**, 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

SILVA, L. H. D. **Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de História a alunos com deficiência intelectual**. 2016. 180 f. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília. Disponível em: *https://bit.ly/33w5IQS*. Acesso em: 30 set. 2020.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. **Historias de la enseñanza de la historia**. Relatos que son... teorías. Montevideo: Claeh, 2005. 173 p. 9974-581-29-X.

Para conhecer mais...

ProfHistória nacional: *https://profhistoria.ufrj.br/*

ProfHIstória UFRGS: *ufrgs.br/profhist*

UM PAPO CABEÇA COM GRAMSCI

INTELECTUAIS ORGÂNICOS SOB O NEOFASCISMO

MARCO MELLO

Professor de História e Filosofia, Coordenador Pedagógico junto à Educação de Jovens e Adultos na EMEF Saint Hilaire na RME de Porto Alegre (RS). Licenciado em História (UFPEL). Especialista em História (UFRGS). Mestre em Educação UFRGS). Endereço eletrônico: marcomello2013@gmail.com

Aqui 'stamos nós de volta,
sob o signo da revolta,
por uma vida mais digna
e por um mundo mais justo,
com quem já não se resigna
e se opõe sem nenhum susto
a uma classe dominante
hostil à população,
numa ação dignificante
que nasce da indignação...
Carlos Rennó[1]

Neste artigo apresento um panorama em torno dos significados do conceito de intelectuais, desde o senso comum até a referência de Antonio Gramsci. Recupero alguns exemplos históricos de perseguições àqueles considerados como intelectuais e ameaças potenciais aos grupos hegemônicos, bem como as disputas de narrativas que a nova direita vem travando na esfera pública. Na sequência apresento o campo de pesquisas do associativismo e do sindicalismo docente para realçar experiências como a da Associação das Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) e do Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) como intelectuais orgânicos coletivos que se insurgem contra a lógica dominante das reformas curriculares do projeto do capital e das ameaças de avanço do neofascismo.

QUEM SÃO OS INTELECTUAIS?

Quando evocamos a memória, a partir das percepções mais comezinhas, especialmente advindas do senso comum, o termo intelectual de imediato nos remete a alguns atributos e expressões, tais como: *ser estudado*, ser *doutor de anel no dedo*, estar sempre no meio dos livros, ser aristocrata, *ser meio avoado*, descuidado; ter ideias estranhas, ser chato, falar difícil, às vezes pernóstico, ser educado.

[1] Trecho da letra da música Manifestação, de Carlos Rennó, que foi musicada por Russo Passapusso, Rincon Sapiência e Xuxa Levy, em celebração pelos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o aniversário de 57 anos do movimento global Anistia Internacional. Disponível em: *https://bit.ly/2ZBh8lw*

No Rio Grande do Sul, “ser de cola fina”, como sinônimo de homem refinado (SCHLEE, 2018, p.255), ainda é uma linguagem usual em algumas regiões do estado. E aqui está uma concepção subjacente que precisa ser problematizada: ser intelectual é coisa de homem, de homem branco, de homem branco da cidade, de homem branco da cidade e com curso superior, de homem branco, da cidade, com curso superior e afastado do mundo produtivo material, portanto, da burguesia ou de frações de classe a ela pertencentes. Nessa concepção, tão conservadora quanto absurda, mulheres não são capazes de ser intelectuais. Sua vocação natural é a da criação dos filhos, o cuidado com a prole, a manutenção do lar. Na mesma lógica são enquadrados os povos originários, considerados primitivos, e a população negra, tida como inferior, na concepção etnocêntrica das elites dirigentes.

SOMOS, TODOS E TODAS, INTELECTUAIS! UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Em que pese a tradição conservadora, sabemos, desde a potente e pioneira reflexão de Antonio Gramsci (1982, p.7), que somos todos e todas intelectuais! A leitura crítica e mesmo sofisticada do mundo não depende da formação acadêmica, e precisamos, segundo o pensador sardenho, superar o dualismo entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Portanto, temos que valorizar as epistemologias subalternas e insurgentes, tão presentes nos mestres e mestras dos saberes e dos fazeres da cultura popular, presentes nos anciãos e anciãs dos povos tradicionais, nos griôs de memória ancestral, nas rezadeiras e curandeiras, nos sábios trabalhadores de ofício que detém um saber sobre a sua prática, nos povos quilombolas, nas trabalhadoras da terra, nos artistas populares e menestréis, entre tantos.

Na etimologia do termo, a consulta a qualquer dicionário vai apontar algo relacionado ao intelecto, ao pensamento, à capacidade de abstração, sapiência. Largamente debatido, seja na esfera acadêmica, seja na esfera política, *stricto senso*, o papel dos intelectuais nos processos de manutenção ou transformação social atravessa décadas e séculos a fio (MARLETTI, 1992). Ele está presente na história da Filosofia, no nascimento das Ciências Políticas, no pensamento teológico e na definição moderna de categorias profissionais.

Esse processo se intensificou em escala global com as revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, com a consolidação do capitalismo como modo de produção dominante e a difusão e universalização da educação escolar pública. Além desses marcos, o papel da intelectualidade remete a um processo mais largo de tempo, que remonta ao cenário renascentista europeu com a invenção da imprensa com Gutemberg e o movimento da Reforma protestante com Lutero no século XVI, com a difusão da leitura direta da Bíblia.

No Brasil, país dependente e periférico do capitalismo, ser intelectual é um desafio, já que, segundo o mais recente levantamento do PNAD (2019) temos 11,3 milhões de analfabetos absolutos e 38 milhões de analfabetos funcionais (entre 15 e 64 anos), que não concluíram o Ensino Fundamental. Um país com uma democracia de baixíssima intensidade e com uma longa história de exploração,

marcada pela escravização, pelo genocídio dos povos originários, pelo racismo estrutural, pelo silenciamento das mulheres, das minorias sexuais e de gênero, e por tantas outras formas de opressão que se manifestam no cotidiano da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2019).

Ser intelectual implica ser sujeito de uma dada relação, alguém que reflete criticamente, que é capaz de teorizar sua própria experiência, se posiciona perante o mundo para além da opinião pessoal. É ser alguém que se expõe no espaço público, que enfrenta no debate os temas sensíveis e polêmicos. Edward Said, o marxista palestino e herético que viveu profundamente a experiência de ser um intelectual dissidente no exílio, na esteira da formulação de Gramsci, afirma que o papel de um intelectual não é o de um pacificador ou criador de consensos, mas alguém com senso crítico que confronta ortodoxias e dogmas, um "perturbador do *status quo*" (SAID, 2005, p. 10).

Historicamente agrupamentos intelectualizados que se insurgiram de algum modo contra poderes instituídos sempre foram perseguidos e censurados por parte dos grupos hegemônicos. As práticas persecutórias envolveram, quase que invariavelmente, a "queima" metafórica das ideias, a queima efetiva dos livros e da literatura considerada subversiva e, finalmente, a queima das próprias pessoas. Assim foi em situações como o martírio dos cristãos primitivos sob o Império Romano até o século IV, a Inquisição espanhola e portuguesa e os seus terríveis tribunais eclesiásticos entre os séculos XVI e XVIII, a perseguição e extermínio de milhões de judeus sob a Alemanha nazista. Mas também se fez presente em regimes que se propunham alternativas ao modelo capitalista. Assim foi com a Revolução Cultural na China de Mao Tse Tung (entre 1966 e 1976) que perseguiu ideologicamente os intelectuais, chegando à casa das centenas de milhares de mortes no período. De modo análogo, os conhecidos crimes sob o Stalinismo na União Soviética entre as décadas de 1930 e 1950 levaram aos gulags e expurgos e ceifaram as vidas de gerações de artistas, intelectuais e educadores que poderiam potencialmente oferecer algum risco ao regime, tidos como inimigos da Revolução. As ditaduras militares na América Latina (entre as décadas de 1960 a 1980) também foram tristemente pródigas na perseguição, tortura e assassinatos de dezenas de milhares de ativistas e intelectuais de esquerda considerados subversivos. Os exemplos, por certo, poderiam se estender, mas destaco que estamos na contemporaneidade a viver um novo ciclo de perseguição, que desta vez tem nos professores um dos alvos prioritários.

A PERTINÊNCIA DA DISPUTA DE NARRATIVAS NA LÓGICA DA EXTREMA DIREITA

O avanço do neofascismo e da barbárie no projeto que está em curso com a ascensão do bolsonarismo tem trazido à pauta da sociedade a absurda perseguição a quem representa a razão e o pensamento crítico, com especial atenção à esfera das universidades, do jornalismo e do ambiente escolar. Para tanto, uma das grandes falácias da intelectualidade alinhada com essa premissa é alimentar uma nova cruzada em uma *guerra cultural* contra o pensamento progressista. Todavia, é nesse campo que se trava a batalha e nele se confundem propagandistas e

intelectuais de direita introduzindo expressões como globalismo, terraplanismo, ideologia de gênero, marxismo cultural, escola sem partido, gayzismo, apologia à pós-verdade, entre outras expressões e neologismos que ganharam a arena pública. Obviamente, essa nova gramática política busca atingir centralmente o lulismo, o petismo, o esquerdismo, o socialismo, o comunismo e as pautas identitárias, que ocupam espaço privilegiado nos embates travados.

Um exemplo contundente desse processo de disputa dos intelectuais de direita é o filme *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, que teve pré-estreia em 31 de março de 2019, exatos 45 anos depois do golpe civil-militar. A produção, elaborada por uma empresa gaúcha criada em 2016, que assume a identidade como Brasil Paralelo, é uma peça de propaganda rasteira do revisionismo histórico de direita. Imita um documentário e ressuscita a Guerra Fria, reconstrói e celebra "o Regime Militar" no país, demoniza a esquerda e conclui com análises de expoentes dessa intelectualidade da nova direita, que diga-se de passagem não tem historiadores presentes, fustigando o "marxismo cultural" e o "gramscismo". É um filme pesado, com provocações negacionistas quase ininterruptas e com uma música massacrante de fundo, mas contundente para uma percepção da importância da disputa de narrativas e de como o revisionismo histórico é um campo estratégico para a extrema direita[2].

Intelectuais de direita, conservadores e/ou reacionários sempre existiram. Podemos evocar na memória personalidades como Roberto Campos, Golbery de Couto e Silva, Gilberto Freyre, apenas para trazer à tona alguns nomes. Mas são outras as tristes figuras que hoje ocupam o cenário. Passaram a ser conhecidos e amplificadas suas retóricas na esfera editorial e midiática sujeitos como Olavo de Carvalho, Rodrigo Constantino, Reinaldo Azevedo, Denis Rosenfield, Luís Felipe Pondé, Leandro Narloch, entre tantos outros. Grande parte deles ocupa espaços privilegiados em grandes jornais, rádios, participam de programas e são comentaristas na tv aberta, são conferencistas e têm livros publicados, além de canais nas redes sociais. Uma análise da pesquisadora Vera Alves Cepêda (2018) em torno das matrizes conceituais utilizada por expoentes da nova direita chama a atenção para a diversidade nesse campo:

> Se a nova direita saiu do armário é preciso lembrar que mesmo um único armário possui inúmeras prateleiras, onde repousam projetos, intenções, valores e concepções políticas heteróclitas. O termo nova exprime um novo cenário, alvos e meios de atuação, tais como a multiplicação de instrumentos de luta política (...) O que se quer destacar é que na nova direita brasileira coabitam "famílias" políticas diferentes, em que convive uma aliança entre liberais e conservadores com segmentos de direita radical e neofascistas. (CEPÊDA, 2018, p. 52-56)

Gramsci torna-se o bode expiatório por excelência desse campo. Pesquisa recente de Puglia (2018) revela o quanto Gramsci é onipresente para esses intelectuais. É, para alguns deles, o suposto responsável inspirador do desencaminhamento da juventude pelo "bolchevismo" nas escolas, responsável por boa parte das mazelas do país, uma verdadeira ameaça à "civilização ocidental".

[2] Uma consulta simples no youtube, em 2 de setembro de 2020, indicou o expressivo número de 8.141.634 acessos ao filme e mais de 73.000 comentários, a esmagadora maioria deles elogiosa em relação à produção.

O ideólogo do marxismo cultural, demonizado como o anticristo que precisa ser varrido do mapa. Uma cantilena que já ouvimos à exaustão. O fato é que esse movimento que tem perseguido obstinadamente o legado de Gramsci, bem como o de Paulo Freire, e no qual a internet e as redes sociais tiveram e vêm tendo um papel fundamental, paradoxalmente, também vem contribuindo para revitalizar, no campo crítico, as leituras de Gramsci[3].

AS REFORMAS EDUCATIVAS E O FIM DOS INTELECTUAIS NO PROJETO EDUCATIVO DO CAPITAL

Vivemos sob um cenário educacional em que há em curso uma revitalização da agenda neoliberal na educação, com um forte projeto de precarização e mercantilização da educação pública (FREITAS, 2018), pautado pelo novo gerencialismo, dentro de um escopo que Michael Apple (2003) vem identificando com uma tendência, desde há duas décadas, como uma *modernização conservadora*, que se consolida na contemporaneidade no Brasil. Corsetti (2019, p. 774) em uma análise instigante indica que o conservadorismo é um fenômeno com características bastante específicas na formação histórica do Brasil e que precisa ser visto numa perspectiva histórica de longa duração. O fato é que ele também atinge a escola pública e o ensino de História (REDE BRASILEIRA, 2019).

No projeto do capital não há lugar para intelectuais críticos, apenas para reprodutores de uma lógica curricular previamente estabelecida e de forte controle curricular, na qual se articulam com precisão referências como a Base Nacional Comum Curricular, a oferta de plataformas de conteúdo escolar previamente selecionadas por agências privadas e modelos de avaliação externa estandardizados para medir o desempenho dos estudantes (FREITAS, 2018).

Esse processo combina-se com um forte movimento de censura, criminalização e controle do processo de ensino-aprendizagem, e que teve como maior expressão no Brasil o chamado Movimento Escola Sem Partido. Chamo a atenção de que essa tática persecutória anti-intelectualista compõe aquilo que o filósofo Jason Stanley (2018) nomeia como uma das características do renascimento do fascismo contemporâneo. Os intelectuais, professores, jornalistas, artistas e mesmo estudantes são considerados *"críticos e imprevisíveis"* e realmente, em muitas situações, são o epicentro contra a injustiça e o autoritarismo. Uma assertiva aqui destacada evidencia a pertinência e atualidade do trabalho de Stanley: "Na ideologia fascista, a função do sistema educacional é glorificar o passado mítico, elevando as conquistas dos membros da nação e obscurecendo as perspectivas e as histórias daqueles que lhe são estranhos" (2018, p.58).

[3] E o mérito parece repousar em dois personagens: no ativista verde-oliva, Sérgio Avellar Coutinho (2002), um general do exército reformado que publicou um livro que se tornou cult para a nova geração de ativistas à direita (COUTINHO, Sérgio Augusto Avellar. Revolução Gramscista no Ocidente: a concepção revolucionária de Antônio Gramsci em os Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Estandarte Editora, 2002) e no guru e astrólogo da Virginia, Estados Unidos, Olavo de Carvalho (CARVALHO, Olavo de. *Nova Era e a Revolução Cultural*: Fritjof Capra & Antonio Gramsci. Rio de Janeiro: Instituto de Artes Liberais & Stella Caymmi. 1994).

HEGEMONIA E INTELECTUAIS ORGÂNICOS

Nesta seção recupero do pensamento de Gramsci (1978, 1982, 1987) dois conceitos que me parecem centrais para nos situarmos na formação histórica que vivemos sob o capitalismo, assim como na perspectiva da ruptura e superação política da ordem social e econômica existente. São eles: hegemonia e intelectuais orgânicos. Para esse intelectual marxista e dirigente comunista italiano, a *hegemonia* é um conceito central para a compreensão de como se dá a relação Estado e sociedade civil. Ela sintetiza o processo combinado de supremacia exercida por uma classe, blocos de classe ou frações de classe sobre outras através da liderança e direção moral e intelectual combinadas com coerção. Opera, portanto, através de uma combinação de aceitação e legitimação no plano ideológico da própria dominação, com o uso da força ou de seu potencial uso com efeitos normativos e repressivos. Em países como o Brasil, por exemplo, o papel repressor do Estado é uma constância ao longo de séculos de dominação, o que corrobora a tese de que se a hegemonia se constrói a partir da sociedade civil, o Estado cumpre um papel coercitivo decisivo.

Todavia, é no plano ideológico que, segundo Gramsci, dá-se o processo de legitimação, manutenção e reprodução da ordem existente, pois a classe dirigente, ao exercer a direção moral e intelectual e fazer algumas concessões a outras classes e grupos, galvaniza em torno de seus interesses uma variedade de aliados unificados em um bloco de forças, chamados de bloco histórico. E são os intelectuais tradicionais – que se identificam e se incorporam em distintos graus ao bloco histórico dominante – os responsáveis por garantir o consenso societário no mundo moderno.

Este autor designou de *intelectuais orgânicos* os indivíduos com capacidade de serem construtores da cultura de sua classe enquanto sujeitos históricos identificados com um projeto a ser disputado na sociedade. Trata-se de um processo de preparação dos próprios trabalhadores para planejarem e desenvolverem ações de caráter contra-hegemônico que se articulem em direção ao projeto societário desejado. Nessa perspectiva, a sociedade civil é pródiga ao apresentar, nos termos gramscianos, uma série de *trincheiras, fortalezas e casamatas* que podem ser ocupadas para que seja desencadeada a "reforma intelectual e moral" (GRAMSCI, 1982, p.55), pretendida em direção a um novo padrão civilizatório, no qual seja superada a dicotomia entre governantes e governados. O papel dos intelectuais orgânicos, portanto, tem grande relevância. Para o pensador italiano, são eles quem podem criar e estimular uma nova forma de vida e ao mesmo tempo cimentar a formação de um bloco histórico.

Henry Giroux (1997, p.186), ao refletir sobre os professores, a partir de uma referência crítica também inspirada em Gramsci, os tipifica como *intelectuais transformadores* com alguns compromissos básicos: ensino como prática emancipatória, criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados e fomento a discursos públicos voltados à igualdade e justiça social. Apesar da positivação do papel dos professores, o autor parece se distanciar da noção

gramsciana em relação ao seu papel de agentes de persuasão e convencimento para além de uma ação no âmbito escolar. Se há, na concepção de *intelectuais transformadores*, um relevo ao trabalho do educador no âmbito pedagógico, de outro modo há certo empobrecimento do conceito de intelectual propugnado pelo comunista italiano. De acordo com Gramsci, o intelectual orgânico carrega consigo o gérmen de uma mudança ampla em direção a outro projeto societário, bem mais abrangente do que o de uma categoria social autônoma (MATTOS, 2012, p. 16).

A disputa pela hegemonia passa, portanto, necessariamente pela criação, fortalecimento e conexões de instituições e agrupamentos próprios da classe trabalhadora ou no qual elas possam ter incidência, para que se possa contrapor à ordem burguesa e afirmar uma nova ordem política e moral. Contudo, ela não se confunde com uma circunstancial maioria em processos políticos, com incidência no domínio ideológico e nem tampouco a uma mudança no plano das instituições, das "superestruturas" (DIAS, 1996). Pelo contrário, ela carece de ser acompanhada necessariamente de um programa de reforma econômica que aponte na perspectiva de afirmação de um projeto de classe, que se opõe ao dominante, voltado a um novo padrão civilizatório. Gramsci não é, portanto, um simples teórico da cultura, mas alguém que pensava na *grande política*, e não dissociava a dimensão econômica da dimensão social e ideológica.

A ORGANICIDADE DOS INTELECTUAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS

A expressão *orgânico*, que compõe o título deste texto remete em um primeiro momento a organismo. E quero destacar aqui um termo derivado dele, que é o conceito de organicidade. Para Gramsci, ser orgânico significa ter uma ligação vital com a classe que lhe deu origem, faz parte de uma organização e a ela se dedica, centraliza sua participação política. Organicidade significa: tenho compromissos éticos e políticos, tenho tarefa, sou corresponsável, não sou um assistente da história, sou sujeito de uma coletividade[4]. Por oposição, não significa ser, circunstancialmente, um ativista pop nas redes sociais, em um identitarismo sem classe, sem bandeira, nem projeto, sem vínculos reais e compromissos, arredio a qualquer discussão de fundo ou postura pró ativa.

Destaco aqui a relevância de percebermos a potência do conceito de intelectuais orgânicos coletivos, para além de uma percepção restrita às lideranças das organizações. Em uma instigante caracterização, Leher e Motta (2012), na trilha do pensamento aberto por Gramsci, apresentam o conceito de "intelectuais coletivos de classe", de forma similar ao termo que aqui utilizo. Para esses pesquisadores, "A concepção de intelectual em Gramsci é congruente com a categoria intelectual orgânico de classe´, pois a função do intelectual não está encarnada em um indivíduo, mas numa coletividade *organizada* e *dirigente*" (LEHER, MOTTA, 2012, p.727. Grifos dos autores). Saliento aqui três exemplos, com alta positividade, de intelectuais orgânicos coletivos que dão um especial destaque

[4] Destaco as experiências e as teorizações sobre o conceito de *organicidade*, elaboradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para maiores informações indico uma obra que sistematiza a experiência paradigmática nesse campo (CALDART, Roseli Salete et al. *Escola em Movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013).

para a formação de seus quadros: 1) a Escola Nacional Florestan Fernandes, do MST, sediada em Guararema (SP), e que fez recentemente 15 anos; 2) o Projeto Vídeo nas Aldeias, iniciativa do indigenista e cineasta Vicente Carelli, iniciado em 1996 e que já formou centenas de jovens cineastas indígenas em todo o país; 3) a Editora Pólen[5], uma editora independente, que entre outras iniciativas, como o Selo Sueli Carneiro e a Coleção Feminismos Plurais, coordenado pela filósofa e ativista Djamila Ribeiro, tem trazido à circulação, a preços módicos, o que há de melhor do pensamento da intelectualidade negra contemporânea.

E QUANDO HÁ A RECUSA VOLUNTÁRIA DO PENSAMENTO?

Nesse processo de construção de significados a partir da base material da existência, as representações sociais que fazemos, por vezes, levam a muitos de nós a um autoengano. Não somos mocinhos lutando contra bandidos. Ser intelectual não significa, em absoluto, uma blindagem sob alguma posição privilegiada e estar imune a conflitos, sob a aura de superioridade. Cada um de nós carrega consigo as contradições de nossa própria humanidade[6]. E reconhecer isso é uma exigência axiológica. Produzimos e reproduzimos a cultura e a ideologia dominante, mesmo lutando contra ela. Uma rápida evocação de um encontro na sala dos professores de uma escola qualquer vai evidenciar isso. Somos ao mesmo tempo vítimas e algozes nas malhas da falsa consciência. Entre nós, professores, também é abundante a alienação e o conformismo. Você já deve ter ouvido algo do gênero: "É melhor nem saber, a gente sofre menos", "Não participo dessas reuniões, se eu falar vou me comprometer, vou ter que ajudar a fazer", "Manda quem pode, obedece quem tem juízo".

Evoco aqui três obras que considero marcos de referência emblemáticos para perceber a importância da não neutralidade perante situações de injustiça social. O primeiro deles, remonta a 1576, quando o jovem francês Étienne de la Boétie (2017) teve publicado, postumamente, por seu amigo Michel de Montaigne, o opúsculo *Discurso sobre a servidão voluntária*, uma das mais vigorosas denúncias contra os regimes despóticos e que contava, sob a monarquia de Carlos IX, com o apoio majoritário da população, que entregava ao tirano a liberdade em troca da

[5] Em função de uma disputa judicial, devido a coincidência no nome com outra empresa, a partir de julho de 2020 a Editora mudou o nome para Jandaíra. https://www.geledes.org.br/editora-polen-muda-de-nome-e-vira-jandaira-e-bambole-cria-selo-adulto/ acesso em em 08 set. 2020.

[6] Me permito fazer um convite à leitura de uma biografia absolutamente situada no tema aqui tratado, qual seja, o significado de ser um intelectual orgânico e das contradições que acompanham essa condição. Trata-se da obra magistral da jornalista estadunidense Mary Gabriel, chamada *Amor e Capital: a saga familiar de Karl Marx e a história de uma revolução*, publicada no Brasil pela editora Zahar em 2013. O livro revela o homem Marx na construção do filósofo e revolucionário. Narra os dramas da família Marx, as agruras e vicissitudes do extraordinário pensador alemão, entre a pobreza e as dívidas, a procrastinação e o perfeccionismo, produzindo uma obra que marcou definitivamente o nosso tempo. Tira das sombras o papel das mulheres da família e recupera a fibra, o brilhantismo e a combatividade delas. Elas foram seu esteio a vida toda (as filhas Eleonor, Laura e Jennychen) e, em especial, Jenny von Westphalen, sua esposa, o grande amor de sua vida, mas também revisora, ativista socialista e intelectual de grande acuidade. A obra de Mary Gabriel, transitando entre o privado e a grande escala de consolidação do capitalismo, releva-se não apenas como um primoroso trabalho de pesquisa histórica, trabalhando com fontes como cartas inéditas escritas por mulheres da família Marx, mas como uma narrativa fluente de inegável qualidade literária, a nos conduzir para pensar com profundidade sobre a dimensão humana e as contradições pessoais que marcaram a vida desse grande intelectual alemão movido pelo desejo de mudar o mundo a partir do movimento de sua classe, os oprimidos e explorados. (GABRIEL, Mary. *Amor & Capital*: a saga familiar de Karl Marx e a história de uma revolução. Rio de janeiro: Zahar, 2013).

situação de servidão, considerada mais cômoda. Os questionamentos radicais de la Boétie sobre a submissão voluntária ao poder do soberano ainda soam atuais e nos instigam a aquilatar o peso que há na obediência na manutenção da tirania. Vejamos, entre tantas, uma passagem ilustrativa desse belíssimo ensaio:

> Inacreditável como o povo, uma vez subjugado, deixa sua liberdade cair em tão repentino e profundo olvido que não pode ser instigado a reavê-la, servindo tão deliberadamente e com tal zelo que é como se não tivesse perdido a liberdade, mas sim ganhado a servidão. (BOETIE, 2017, p.49).

O segundo exemplo é o livro-reportagem *Eichmann em Jerusalém* da pensadora alemã, de origem judaica, Hannah Arendt (1998), uma das mais importantes filósofas do século XX, sobretudo nos temas que envolvem a filosofia política. Após assistir ao julgamento de Adolf Eichmann, um oficial nazista da SS, Arendt percebeu que aquele homem que ajudou na "solução final" dos extermínios de judeus e diversos outros grupos minoritários, era, na verdade, uma pessoa que executava ordens superiores determinadas pelo regime, numa lógica burocrática sem, entretanto, fazer qualquer tipo de julgamento moral, visto que sua capacidade de pensar era voluntariamente suspensa. Era como se, ao fazer isso, se eximisse das responsabilidades dos atos praticados, daí o conceito de *banalidade do mal*.

A cômoda neutralidade ou a busca de relativização, com a busca do "caminho do meio", encontra em outro filósofo uma contundente arremetida. Resgato aqui o atualíssimo e arrebatador texto que o então jovem jornalista Antonio Gramsci escreveu em fevereiro de 1917 para um jornal da juventude socialista italiana, polemizando com a direção do partido socialista no contexto da Primeira Guerra Mundial. Nele afirma, com precisão, as implicações de uma suposta neutralidade e silenciamento sob as ameaças do fascismo que anos mais tarde, profeticamente, o tornaria vítima de Mussolini, quando deputado e dirigente do Partido Comunista Italiano, morrendo depois de dez anos na prisão.

> (...) *Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida.* Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. *É a bola de chumbo dos inovadores, é a matéria inerte na qual afundam rapidamente os entusiasmos mais esplêndidos, é o pântano que cerca a velha cidade e a defende melhor do que as mais rígidas muralhas* (...) *A indiferença opera com força na história. Opera passivamente, mas opera.* É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar; é o que interrompe os programas, subverte os melhores planos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a sufoca (...). *O que se passa não resulta tanto dos desejos de alguns como da massa dos homens que abdicam de sua vontade, deixam acontecer*, permitem o entrelaçamento de nós que posteriormente apenas a espada pode romper, aceitam a promulgação de leis que depois só a revolta pode revogar, deixam subir ao poder que apenas os motins poderão derrubar. *A fatalidade que parece dominar a história não é senão aparência ilusória da indiferença, do absenteísmo.* (...). Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas nenhum ou poucos se perguntam: *`Tivesse eu cumprido meu dever, buscado fazer valer minha vontade, o meu*

> *conselho, o curso das coisas teria sido o mesmo?`* Ninguém ou poucos assumem a culpa pela sua própria indiferença, por seu ascetismo, por não terem oferecido os próprios braços e sua atividade aos grupos de cidadãos que combatiam para evitar aquele mal e conquistar o bem a que se propunham. (GRAMSCI, 2020, p. 31-32. Os grifos são meus)

No momento em que este texto está sendo escrito, o país contabiliza mais de uma centena de milhares de mortes pela pandemia da COVID-19, em grande parte devido à omissão deliberada de um governo de extrema direita, sob a condução de um genocida anticiência, anti-iluminismo, inimigo dos direitos humanos e difusor de *fake news*, sustentado por um bloco histórico reacionário. Certamente não podemos estar política, social, intelectual, pedagogicamente indiferentes ao horror, à profunda desigualdade social e racial, à necropolítica que se aprofunda. Portanto, nunca fez tanto sentido a expressão paradigmática de Gramsci: não podemos subestimar essa condição submissa e passiva, inclusive entre nós, já que "a indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo de um inovador (...)". E não se trata de quem está ocasionalmente no Planalto, mas de quem, na planície, o sustenta! Analistas, como Esther Solano (2019), têm evidenciado através de suas pesquisas que é no campo da ideologia e das emoções que a extrema direita seduz com seu canto da sereia, e o bolsonarismo avança terreno como alternativa frente ao desencanto com a política, sob o rótulo de antissistema e coloca em risco as liberdades democráticas.

Étienne de la Boétie, Hannah Arendt e Antonio Gramsci produziram suas obras em contextos históricos distintos, mas em todas elas percebemos algo em comum: uma profunda crítica à recusa do pensamento, à reflexão crítica, assim como a posicionamentos obtusos diante de situações-limite, algo que é fugidio, mas transita entre a omissão (justificada ou não), o silêncio e a covardia, que, infelizmente, ainda é tão presente na atualidade. Como pano de fundo percebemos o poder da superestrutura ideológica, já que não há apenas o poder coercitivo por parte dos governantes, ocupando um lugar destacado o consenso na manutenção do instituído.

ATEMPA: A ORGANIZAÇÃO DOS INTELECTUAIS NO ASSOCIATIVO DOCENTE

Professores estão entre as categorias profissionais com o maior número de sindicalizados no mundo. E no Brasil não é diferente. Em nosso país existem centenas de sindicatos, associações e federações de trabalhadores em educação construídos como ferramentas de luta social e de afirmação de uma identidade e pertença coletiva (MELLO, 2019). Nelas, educadoras e educadores têm cumprido, ao longo de décadas, o papel de intelectuais dirigentes de amplos processos de mobilização e organização na defesa da melhoria das condições de trabalho, carreira, salário e também na defesa programática do tipo de educação e escolarização pretendida, reagindo contra governos autoritários e reformas neoliberais e privatistas. Desde esse protagonismo coletivo, um novo campo de estudos vem se afirmando e dá largos passos em vias de consolidação,

em um entrecruzamento de estudos no âmbito da história, da sociologia e da educação. Trata-se do Associativismo e do Sindicalismo docente (GINDIN, FERREIRA, DAL ROSSO, 2013), que constitui uma rede de articulação própria. A, Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo de Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE) existe desde 2009 e seu objetivo é contribuir no desenvolvimento das investigações neste campo de estudos, tendo sido realizados diversos Seminários no Brasil, Argentina e mais recentemente na Europa.

Movido pelo interesse em conhecer com mais acuidade a própria história de nossa categoria, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desenvolvi um trabalho de pesquisa sobre a nossa Associação dos Trabalhadores em Educação (MELLO, 2015a). A ATEMPA, como intelectual coletivo, é resultado do empenho de ativistas orgânicos de diferentes gerações e tradições de esquerda que fizeram dela um espaço de organização e reconstrução da identidade da categoria dos trabalhadores em educação. Ela nasceu em 1992, mas suas origens remontam à Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre (APMPA), revitalizada em 1985 depois de uma primeira fase de existência (1964-1968) no contexto da ditadura civil-militar. A criação da ATEMPA marcou um novo ciclo de lutas e nela os trabalhadores em educação realizaram o diálogo e a tensão com os gestores locais, com conquistas admiráveis em relação ao plano de carreira, salários e a gestão das políticas educacionais.

Reconhecendo esse legado, me perguntei como se posicionou a ATEMPA e seus intelectuais orgânicos frente aos gestores das políticas educacionais em um território político e simbólico com forte tradição de reformas progressistas e de caráter emancipatório, que foi o município de Porto Alegre. Este foi o problema de pesquisa que levantei, e no qual dei um destaque para as políticas curriculares da SMED, no período posterior às administrações petistas. A natureza deste ensaio não permite que avance nas conclusões a que cheguei no trabalho, mas remeto à sua leitura na íntegra ou em comunicações parciais citadas nas referências.

O CPHIS COMO INTELECTUAL COLETIVO

De algum modo a organização em coletivos, como é o caso do CPHIS, parece responder e estar em consonância ao espírito do tempo presente, qual seja, o agrupamento em organizações com alguma fluidez, com maior horizontalidade do que os modelos tradicionais, sem subordinações hierárquicas, com liderança partilhada e sem uma preocupação excessiva com aspectos formais, burocráticos e legais.

Esses arranjos sociais de algum modo dialogam, mesmo inconscientemente, com a crise da representatividade dos espaços do sindicalismo. Pesquisa recente revela que de 2012 a 2019 os sindicatos perderam 3,8 milhões de filiados no Brasil, segundo dados da PNAD/IBGE (CARDOSO, 2020). Como razões explicativas temos o refluxo da mobilização da classe trabalhadora sob as profundas mudanças do mundo do trabalho e os ataques sofridos pelas reformas trabalhista e previdenciária.

Nosso ponto de unidade no CPHIS é o fato de sermos professores e professoras de história de uma rede pública, na Educação Básica. Se nosso núcleo básico são os historiadores, também temos entre nós colegas vindos de formações distintas. Trabalhamos em níveis distintos da educação, em realidades e territórios, por vezes, bastante singulares. Nossas múltiplas identidades se interpenetram e vão da condição étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, das regiões e territórios nos quais trabalhamos, do tempo de experiência docente, das escolas às quais estamos lotados, entre outras identidades em diálogo e articulação.

Efetivamente somos um coletivo plural, mas temos um compromisso programático básico que dá direção para os nossos fazeres. Um documento fundacional orienta nosso caminho. Nossa Carta-Manifesto, apresentada e aprovada em nossa fundação, explicita muito claramente uma leitura da conjuntura e do momento histórico vivido, se posiciona politicamente, apresenta um conjunto de princípios e uma agenda de compromissos (CPHIS, 2019). E isso não é pouco diante da acentuada cultura narcisista e individualista que caracteriza fortemente o nosso tempo. Essa percepção está presente em uma sistematização recente de nossos fazeres.

> "(...) sabemos que no coletivo nos tornamos mais fortes. Por isso, o CPHIS tem se tornado uma casa-abrigo, refúgio que acalenta nossos sonhos e utopias, fortalece nossa identidade docente e nos arma teórica e praticamente para os enfrentamentos à barbárie instalada e à ameaça do neofascismo." (SANTOS *et al.*, 2020, p.6).

Essa percepção, expressa na passagem destacada, me parece absolutamente central. Ou seja, a luta por reconhecimento, para utilizar um conceito potente, desde o trabalho do filósofo e sociólogo alemão Alex Honneth (2009), exigem necessariamente o conflito. Há uma relação entre as experiências subjetivas dos sujeitos e processos de subjetivação na construção de identidades coletivas, mas é a própria luta pela afirmação que modela a ação instrumental do grupo. Se há internamente a construção da unidade na diversidade uma necessária rede de cooperação e solidariedade, com um amálgama dado pelo horizonte perseguido, a constituição de uma identidade coletiva nasce como processo e relação conflitiva com o mundo externo ao grupo. Trocando em miúdos, não se trata de um identitarismo etéreo, vazio e despolitizado. Ao contrário, nascemos com a consciência agudizada de um pertencimento mais amplo, articulado com as ferramentas de nossa classe: ATEMPA e SIMPA, desde nosso nascedouro. Entre nós se encontram nesse espaço, gerações de ativistas e camadas de experiências, de vivências, de lutadores e lutadoras, que estão desde há muito na militância em agrupamentos no campo progressista, na luta popular, antirracista, nos agrupamentos feministas, no sindicalismo docente, em partidos no espectro da esquerda.

Mas, o que significa fazer parte de um coletivo como o CPHIS? Posso citar livremente aqui alguns dos sentimentos e falas advindas do cotidiano, desde o chão das escolas e nos contatos que vimos construindo: *significa que não estou*

sozinha, rompo o isolamento e a solidão da sala de aula; tenho colegas que partilham comigo de uma identidade comum, também são professores de história; posso aprender algo novo, me atualizar, é possível sonhar e fazer algo junto; somos mais fortes no coletivo. Ou seja, temos uma pertença coletiva (símbolos, manifesto, linguagem, cumplicidade, projetos); nos fazemos (re)conhecidos externamente no meio em que atuamos, sistematizamos e publicizamos nossos fazeres, adquirimos visibilidade e uma voz coletiva que se faz ouvir.

O CPHIS é um pequeno coletivo de professoras e professores de história, em uma aldeia modesta, quase caindo do mapa, mas estamos na resistência ativa. Como nos inspirou há pouco um fragmento da letra de música Novo Tempo, de Ivan Lins: *"Nós estamos na luta! Nós estamos na briga!"* E essa energia criadora imaterial, com sonhos que se realizam, nos movimenta e catalisa nossos fazeres.

NA SALA DE AULA... SEGUNDA-FEIRA DE MANHÃ

Esse percurso até aqui percorrido ressignifica a identidade docente das/os professoras/es de história, tomando-os potencialmente como intelectuais críticos e transformadores, quiçá orgânicos a um projeto societário contra-hegemônico, conduzido por nossa classe. Se coletivos como o CPHIS nos impulsionam e nos incentivam a caminhar nessa direção, e com eles aprendemos, é preciso lembrar que é condição imprescindível o esforço e o compromisso individual, honesto e engajado, na viabilização do projetado, para que não fiquemos reféns da retórica sedutora que repousa placidamente numa esfera idealista. Para reforçar essa premissa retomo uma breve, mas profícua passagem das Teses sobre Feuerbach, produzidas por Marx e Engels em 1845, e presentes em *A ideologia alemã*.

> "A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é nenhuma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica." (MARX; ENGELS, 1977, p.12. Grifos no original).

No frigir dos ovos, somos todos professores-educadores. É preciso, portanto, nos interrogarmos com radicalidade: como traduzir essas referências em torno da condição de intelectuais críticos nas nossas aulas de história? Que critérios utilizar para selecionar, organizar e hierarquizar os conteúdos significativos? De que maneira assegurar o necessário diálogo problematizador com as diferentes faixas etárias e realidades nas quais estamos trabalhando? Como operar didaticamente com esses conhecimentos de modo a favorecer aprendizagens significativas?

Há certamente um saber que repousa no método de ensino-aprendizagem e que precisa ser integrante de nossas preocupações. Como a natureza desta reflexão não me permite avançar nessa seara, indico e lembro a necessária coerência propugnada pelo grande educador Paulo Freire (1998), entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esse papo-cabeça voltando ao início: é preciso problematizarmos as noções que situam o intelectual como privilégio das elites ou os professores como responsáveis por doutrinações ideológicas dos alunos na escola pública como tem vaticinado os ideólogos neofascistas e da extrema direita. É nossa tarefa, lutar com a palavra e com todas as armas possíveis, disputando corações e mentes, para além da pregação para os já convertidos, avançando na politização de nossa própria classe.

A prudência recomenda não subestimar o papel da teoria, da reflexão crítica sobre a prática, como guia a nos orientar os caminhos. Nada mais prático do que uma boa teoria! Gramsci nos fornece, através da categoria de intelectuais orgânicos, no escopo mais amplo da teoria política marxista, uma chave de leitura fundamental para nos entendermos como Coletivo que somos e, sobretudo, para nos empoderarmos e nos projetarmos no tempo, dando nossa contribuição nessa grande frente de lutas, já em curso (CASSIO, 2019), contra a barbárie neoliberal. Afinal, a roda da História se move... e, como nos ensinou um jovem sonhador, intelectual revolucionário da Sardenha, não podemos estar indiferentes...

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOÉTIE, Éttiene de la. **Discurso sobre a servidão voluntária**. São Paulo: Edipro, 2017.

CARDOSO, José Álvaro de Lima. Movimento sindical em tempos de tormenta. 01/09/2020 Disponível em: *https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/movimento-sindical-em-tempos-de-tormenta*. Acesso em: 31 de ago 2020.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CEPÊDA, Vera Alves. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações**, Londrina, V. 23 n. 2, p.40-74, Mai./Ago. 2018.

CPHIS – Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Carta-Manifesto A História se move...** 30 de novembro de 2020. 4 pgs.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação**. Unisinos 23(4): 774-784, outubro-dezembro 2019.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia, racionalidade que se faz história. In: **O outro Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Xamâ, 1996. p. 9-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GINDIN, Julian.; FERREIRA, Márcia Ondina V.; DAL ROSSO, Sadi. (Orgs). **Associativismo e Sindicalismo em educação**: teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

______. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

______. **Concepção dialética da história**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

______. **Odeio os indiferentes**: Escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso da. Intelectuais coletivos de classe. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pg.424-430.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2 ed. São Paulo: Edições 34, 2009.

MARLETTI, Carlo. Intelectuais. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs). **Dicionário de política**. 4 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992. Vol. 1. p. 637-640.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, Marco. ATEMPA: história e lutas em torno das políticas curriculares. **Revista da ATEMPA**. n.1, Out/2015.

______. O Associativismo dos Trabalhadores em Educação e suas lutas em torno da Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Elet. Cient. da UERGS** (2019) v. 5, n. especial, p. 198-207.

PNAD/IBGE - Programa Nacional por Amostra de Domicílios. Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: *https://bityli.com/DN7fQ*. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

PUGLIA, Leonardo Seabra. Gramsci e os Intelectuais de Direita no Brasil Contemporâneo. **Teoria e Política**. PPG em Ciências Sociais – UFJF. Dossiê Direitas no Brasil contemporâneo v. 13 n. 2 Dez. 2018. Pg.40-54.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. Pg.181-186.

SANTOS, Rodrigo S. *et al*. CPHIS: Resistência e Luta! **Revista da ATEMPA**. N.2. Porto Alegre. Associação das trabalhadoras e trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre, 2020.

SCHLEE, Aldyr Garcia. **Dicionário da Cultura Pampeana Sul-Rio-Grandense**. Pelotas: Fructos do Paiz, 2019. Vol. I.

SOLANO, Esther. A bolsonarização do Brasil. Democracia em risco?: **22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 307-322.

STANLEY, Jason. **Como funciona o Fascismo?** A política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM, 2018.

Para conhecer mais...

CHICO CÉSAR. Papo cabeça. CD **Beleza Mano**. São Paulo. MZA Music, 1997.

FRESU, Gianne. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. São Paulo: Boitempo, 2020.

Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas. Construído coletivamente, e assinado por mais de 60 entidades e organizações no campo educacional e dos direitos humanos. O link para baixá-lo é: *https://bit.ly/2FszLRE*.

MELLO, Marco. **O espírito, o corpo e o jogo**: Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação. (Dissertação). – Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015a. Disponível em: *https://bit.ly/3hwbqam*.

No sítio **Saberes Tradicionais UFMG** poderemos conhecer referências como o trabalho do intelectual Antônio Bispo dos Santos, lavrador piauiense, ativista político e militante no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra. (SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombo**: modos e significações. Brasília: Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia; UnB, 2015). Disponível em: *https://bit.ly/3ipU8Nz*.

Rede ASTE, consultar o *site*: *https://bit.ly/3hD84ml*. Acesso em 28 de agosto de 2020. O repositório de trabalhos pode ser acessado no *site: https://bit.ly/33qx2QF*.

CADERNOS
TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...

ciclo de debates

NO REDEMOINHO DA HISTÓRIA:

As lutas por democracia

CPHIS
Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO

CADERNOS TEMÁTICOS

A HISTÓRIA SE MOVE...[1]

O Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) proporcionou, no dia 01 de outubro de 2020, mais um potente encontro virtual, disponível na página do facebook.com/cphis. A presente edição dos Cadernos Temáticos do CPHIS é a manufatura elaborada a muitas mãos do sexto Ciclo de Debates: "**A História se move...**" denominado **"No redemoinho da história: as lutas por democracia"**. Como trabalhadoras e trabalhadores em Educação, no Ensino de História, nos preocupamos não somente em divulgar narrativas, mas em produzir conhecimento que sirva aos propósitos de lutas pela emancipação do pensamento e da vida concreta.

Contribuir com a apresentação deste Caderno foi uma honrosa e exigente tarefa, tanto porque demandou a necessidade de traduzir em poucas palavras os argumentos gerais de cada autor/a, quanto pelo indispensável esforço de manter as narrativas de lutas por democracia, de modo sempre presente e vívido. Afinal, são elas que formam, a partir da base, os redemoinhos da história capazes de mover as velhas estruturas.

Os textos aqui apresentados não seguem uma ordem cronológica, linear da História. O que serviu de diretriz foi a sequência das falas que contribuíram com o evento. Estavam presentes a doutora em História Carla Simone Rodeghero, professora do Departamento de História e do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); o doutor em Sociologia Gustavo Coelho, professor de história da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/SMED), e a doutora em História Sirlei Teresinha Gedoz, professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Sob o título **"Pensar a ditadura e a democracia na História do Brasil"**, a professora Carla Rodeghero discorre sobre o tema da democracia a partir de dois contextos históricos em paralelo: aborda inicialmente a contraditória candidatura de dois militares

à governança do país no contexto da retomada da democracia com o fim do Estado Novo de Vargas, em 1945, bem como disserta sobre o ambiente político em que se instituiu a ditadura que se estabeleceu a partir do golpe militar de 1964.

Tanto em um momento quanto em outro, a autora revela a mentalidade repulsiva e o discurso pejorativo das classes mais abastadas contra os movimentos sociais e os trabalhadores, rurais e urbanos, que aspiravam à manutenção e à ampliação de seus direitos à luz do fortalecimento da democracia.

Ao encerrar, a autora sinaliza a presença de tantos outros sujeitos que foram invisibilizados no decurso da História do Brasil e manifesta a objetiva necessidade de incorporar inúmeros questionamentos na elaboração de novas análises a respeito da ditadura e da democracia como forma de impulsionar o próprio movimento da História.

"As ocupações secundaristas de 2016: desafios e limites nas lutas por emancipação humana" é o segundo artigo que compõe o caderno. De autoria do Prof. Gustavo Coelho, versa sobre as ocupações estudantis ocorridas nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul em 2016 em resposta à precarização da educação pública, de um modo geral, e como um esforço para frear dois projetos de leis que previam o risco de ingerência de fundações privadas na administração das escolas e a implantação do programa Escola Sem Partido.

O professor aponta a heterogeneidade das perspectivas políticas presentes nas ocupações. Esta permitiu a criação do Comitê das Escolas Independentes (CEI). Ao analisar as escolas que integravam o CEI, o pesquisador opera a partir de dois princípios fundantes: a autonomia e a horizontalidade. A primeira caracterizada, em linhas gerais, como uma aversão à hierarquia verticalizada e, a segunda, como a adoção da inversão dos conceitos de tática e estratégia.

O autor conclui ressaltando as potencialidades e os limites desses movimentos no âmbito do sistema democrático representativo.

No texto da professora Sirlei Teresinha Gedoz **"A democracia interrompida: a ditadura militar-civil e a longa e inacabada transição"**, nos é apresentado, no pós-ditadura de 1964, o duplo processo de transição para a democracia. Transição decorrente tanto da organização da sociedade civil quanto do

distensionamento institucional do regime, que não apresentava mais condições políticas favoráveis para a perpetuação dos instrumentos normativos do estado de exceção, empregados no país no contexto dos mais de vinte anos de ditadura.

A autora conduz o leitor a um cenário detalhado e contínuo de uma imbricada trama de sobreposição de diferentes dimensões coletivas. Contextualiza os inúmeros acontecimentos que traduzem a ação de diversos segmentos sociais naquilo que ela chamou de *longa e inacabada transição para a democracia*.

Em seu texto, a pesquisadora revela na arena política, o sempre presente discurso da ameaça comunista e do combate à corrupção. Coloca à mostra e desconstrói a figura do General Ernesto Geisel como um agente pacificador e promotor da abertura política a partir do memorando da Agência Central de Inteligência (CIA) norte-americana de 1974 que revela os extermínios de oposicionistas. A autora narra o acirramento da sociedade civil e dos movimentos sindicais diante do esgotamento de um modelo autoritário. No entanto, denuncia que as bandeiras da oposição ao regime, como o processo de Anistia e o pluripartidarismo foram incorporadas pelo ex-chefe do Serviço Nacional de Informações e sucessor de Geisel, o general João Batista Figueiredo.

Na história do passado próximo, a autora recupera a façanha golpista da direita, que não mais aceita o seu papel secundário no novo ciclo neoliberal desencadeado como uma reação às parcas medidas socioeconômicas desenvolvidas sob o espectro de uma política de conciliação em torno das gestões Lula-Dilma. Para concluir, diante do agravo de políticas protofacistas, a autora faz um chamamento à ação de aquilombar-se para a promoção de ações que nos movam a mudanças objetivas.

Fica aqui o convite à leitura deste Caderno Temático, pois a luta por democracia nos parece tão necessária quanto o fora em outros tempos. O que vemos hoje, em 2021, no ano em que se comemoram as duas décadas da criação da Comissão de Anistia, por exemplo, é a crescente barbárie institucionalizada pelo Estado brasileiro. Barbárie que se expressa por ações autoritárias de retirada de direitos, pela ausência de políticas públicas em prol da cidadania, pelo vociferar de discursos de ódio, retrógrados e negacionistas, pela regular prática de arbitrariedades exercida pela polícia militar contra a massa da população brasileira, em sua maioria negra e pobre.

Barbárie institucionalizada porque, como se não bastasse, sofre-se a consumação da vida concreta. Vê-se a população inteira padecer sob os reflexos sistêmicos da necropolítica. Barbárie na ordem do dia, no planejamento e na agenda do Executivo federal que deveria responder criminalmente pelas mais de 285 mil mortes contabilizadas, até o momento, pelo não combate à pandemia da Covid-19. E é assim que a lenta e gradual transição para a democracia escancara a sua incompletude.

A ampliação da democracia almejada no contexto de 1945, a democracia silenciada pelo golpe de 1964, reivindicada pela resistência ao regime ditatorial e vivenciada pelos jovens acomunados em 2016 na ocupação das escolas desfila nua, envergonhada. Esta democracia se traveste de "Estado de direito" e busca através do sistema normativo jurídico uma aura de equidade.

Apesar do reconhecimento da existência das pretensas garantias jurídicas legais no Estado burguês, os que não cultivam ilusões na "aparência" institucional burguesa seguem na militância por uma democracia real, denunciam as contradições tal como são sentidas na carne e movimentam-se solidariamente nos redemoinhos da História.

Boa leitura a todas e todos!

ITAARA PIRES [2]
EMEF Anísio Teixeira
CPHIS

[1] Ciclo de Debates Virtuais do CPHIS (Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).

[2] Doutora em Educação/UNISINOS. Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Pedagoga e especialista em Educação Especial Inclusiva. Integrante da Comissão Editorial do CPHIS. E-mail: itaarapires@gmail.com

PENSAR A DITADURA E A DEMOCRACIA NA HISTÓRIA DO BRASIL

CARLA SIMONE RODEGHERO

Doutora em História, professora do Departamento e do PPG em História da UFRGS. E-mail: carla.simone@ufrgs.br

■ ■ ■

Na pessoa da professora Itaara, gostaria de agradecer ao Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS) pelo convite para participar dessa *live* e de cumprimentar meus colegas de mesa, a professora Sirlei Gedoz e o professor Gustavo Coelho. Quero também parabenizar o grupo pela criação do CPHIS e pelas atividades que vêm desenvolvendo nesse tempo de pandemia. Pelo contato que tive com o grupo, com as atividades e os materiais produzidos, percebi um vigor muito grande, a satisfação proporcionada pelo trabalho coletivo e pela criação de espaços de estudo, debate e compartilhamento de experiências. Esse clima faz toda a diferença, pois resgata a esperança, o prazer de estar juntos, de aprender, de ensinar. Como dizia o cantor e compositor Cazuza, é um "remédio que dá alegria" e, como dizem vocês do CPHIS, é um indício de que "a História se move", de que a gente faz com que ela se mova, de que ela pode nos mover e também comover.

Ao preparar minha fala, reli algumas partes do livro do professor Gustavo Coelho (2014), *A poesia está nas ruas: associativismo e confronto político em Porto Alegre (1962-1968)* e de lá tirei um sábio conselho que, de certa forma, se concretiza no trabalho do CPHIS. Gustavo fala do "valor dos espaços de atuação política, por mais precários que eles possam parecer. Espaços de atuação devem ser ocupados, sob o risco de serem extintos" (COELHO, 2014, p. 246). É o que vocês estão fazendo. Parabéns!

Fui convidada para refletir sobre a história da democracia no Brasil, possivelmente porque leciono História do Brasil há quase 20 anos e porque tenho pesquisas sobre a nossa história contemporânea, do pós Segunda Guerra. Então, vou me valer dessas experiências para conversar com vocês. Ao mesmo tempo em que pretendo compartilhar minha compreensão sobre o tema "democracia no Brasil", quero refletir sobre as transformações pelas quais foi passando minha compreensão de um tema correlato, que é o da ditadura, e quais as inquietações que me movem hoje. Afinal, como historiadora também me movo.

Antes da última reforma curricular na graduação de História da UFRGS, uma das disciplinas do currículo se chamava História do Brasil IV. Ela tinha um recorte temporal que iniciava em 1945. O recorte final ficava em aberto, mas sempre que ministrei essa disciplina, procurei tratar de três blocos de acontecimentos:

a democracia pré-64; a ditadura pós-64 e o processo de abertura política; e, finalmente, as políticas mais recentes de justiça de transição. O confronto entre os três períodos permitia ver ora rupturas, ora continuidades e acompanhar como se movimentavam os atores políticos e de que maneiras a sociedade se transformava ao longo das décadas. Então, quero falar um pouco sobre os dois primeiros blocos: a democracia que inicia em 1945 e a ditadura que inicia em 1964.

No agitado contexto de 1945, nos instantes finais da Segunda Guerra e no quadro de fortalecimento da oposição ao Estado Novo e a Vargas, foram lançadas as candidaturas à presidência da República do Brigadeiro Eduardo Gomes e do General Eurico Gaspar Dutra. Promissora democracia essa, com dois militares como candidatos à presidência! Bom, mas vocês devem lembrar que a União Democrática Nacional (UDN) de Eduardo Gomes nasceu com o propósito de ser a união das oposições ao Estado Novo e que chegou a despertar, muito no início de sua organização, uma certa esperança em setores progressistas e até em alguns militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), como o historiador Caio Prado Jr, sem falar no apoio quase irrestrito da grande imprensa.

A esperança progressista, no entanto, foi desvanecendo quando ficaram claras as marcas de classe e os projetos do partido. Vinculado à Esquerda Democrática, a qual mais tarde daria origem ao Partido Socialista Brasileiro, Hermes Lima registrou sua impressão sobre o comício realizado em São Paulo, no estádio do Pacaembu, em 16 de junho de 1945, em homenagem a Eduardo Gomes, como lemos em Fausto (2006, p. 158):

> … ao entrar no estádio, fiquei aterrado. Repletas as sociais de um público seleto, elegante mesmo, em que se destacava números concurso de senhoras, de chapéu e calçando luvas, mas as gerais vazias. Era um espetáculo politicamente constrangedor, a enorme praça de esportes, metade morta, metade bem composta, até nas palmas com que saudou o candidato e lhe aplaudiu o discurso.

Conforme lembrou Boris Fausto (2006), a campanha do Brigadeiro tinha entusiasmo e refinamento, mas lhe faltava uma base social popular. Eduardo Gomes era apoiado pela classe média letrada, por setores das Forças Armadas e por certos clãs familiares estaduais. E, como mencionei acima, pela grande imprensa. Concomitantemente a essa campanha, mas num sentido contrário, ganhava força no Brasil a campanha queremista, iniciada com ajuntamentos populares mais ou menos espontâneos em prol da candidatura de Getúlio Vargas, nas eleições programadas para dezembro de 1945. No começo do segundo semestre, o queremismo passa a ter uma organização em comitês, assim como apoio de setores do Ministério do Trabalho e de empresários próximos de Vargas.

Analisando essa agitação que pedia a candidatura e, dessa forma, a permanência de Vargas na presidência, Jorge Ferreira (2003) buscou indícios do que pensavam e sentiam os queremistas. Limito-me a citar algumas declarações que o historiador buscou em *O Radical*, um jornal da época: "mas porque, então, falam hoje do antigamente, antes do advento getuliano, eles, os tais 'democratas', não se lembravam do operário nas suas campanhas políticas e nos parlamentos".

O manifesto continua registrando que pelo menos Getúlio Vargas prestou um grande benefício: “despertou na sua [do operário] consciência, o valor que representa dentro da nação, o que sempre lhe foi negado; deu-lhe personalidade, civismo e liberdade para fazer valer os seus direitos que sempre lhe negaram os tais democratas” (FERREIRA, 2003, p. 31).

A alcunha de queremista ficou colada aos apoiadores de Vargas e vista de forma negativa e pejorativa pelas elites. Antes de tratar desse ponto, quero lembrar que Getúlio Vargas foi forçado a renunciar em outubro de 1945 pelos mesmos militares que o tinham apoiado quando da decretação do Estado Novo, em 1937. No contexto de 1945, como lembrou José Murilo de Carvalho (2005), em *Vargas, o aprendiz de feiticeiro*, os generais Dutra e Góis Monteiro não podiam admitir a aproximação de Vargas aos trabalhadores e, particularmente, ao Partido Comunista, que na oportunidade endossou a campanha queremista. Citando José Murilo (2005, p. 117): “foi exatamente a sensibilidade para este aspecto participativo demonstrada por Vargas nos anos finais do Estado Novo que o colocou em posição oposta aos militares”. Falando sobre a relação entre Vargas e os militares, o historiador explica que “as Forças Armadas, convencidas do poder que tinham adquirido e obcecadas pelo anticomunismo foram incapazes de aceitar a competição de novos atores e o conflito democrático” (CARVALHO, 2005**,** p. 117).

No romance *Incidente em Antares*, publicado pela primeira vez em 1971, Érico Veríssimo coloca na boca do coronel Tibério Vacariano a expressão “papagaios queremistas”. Tibério é um dos principais personagens do romance, presidente do diretório municipal do Partido Social Democrático (PSD) e representante da elite latifundiária. A expressão foi usada para caracterizar o desprezo do coronel em relação aos participantes de um comício do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) na campanha eleitoral de 1950. Na oportunidade, ele comentou com a esposa:

> Veja, Lanja (...). Quem diria que eu ia viver para testemunhar uma coisa dessas! Oradores na praça, na frente da minha casa, falando em ‘democracia socialista’ e atacando o capitalismo. Tudo obra do Getúlio! O mal que esse homenzinho tem feito ao Brasil com as suas leis sociais e as demagogias trabalhistas”. (VERÍSSIMO, 2012, p. 73).

Não era só o coronel Tibério, personagem fictício de Érico Veríssimo, que pensava dessa forma. Boris Fausto lembra que num editorial da revista *Anhembi,* escrito por Paulo Duarte, o dia da eleição de 1950 foi assim representado:

> Em 3 de outubro, no Rio de Janeiro, era meio milhão de miseráveis, analfabetos, mendigos famintos e andrajosos, espíritos recalcados e justamente ressentidos, indivíduos tornados pelo abandono homens boçais, maus e vingativos, que desceram os morros embalados pela cantiga da democracia berrada das janelas e automóveis, para votar na única esperança que lhes restava: naquele que se proclamava o pai dos pobres, o messias “charlatão”. (FAUSTO, 2006, p. 167).

O que eu quero dizer com esse exagero de citações? As falas mencionadas se referem à forma como as elites brasileiras encaravam a participação popular no contexto das eleições de 1945 e de 1950, respectivamente. Foram momentos chave do regime democrático anterior ao golpe de 1964. O campo político aparece polarizado entre "os democratas", os "bem compostos", por um lado, e "os homens boçais, maus e vingativos" por outro. Além da referência apenas aos homens e não às mulheres – que já votavam, mas que, ao que parece, ainda eram invisíveis – é gritante o desconforto em relação aos novos atores políticos.

Aqueles que em 1945 lutavam pela democracia, contra a ditadura e contra o ditador, e mesmo os que tinham até há pouco tempo apoiado o ditador, viam com desprezo os miseráveis que depositavam suas esperanças no "homenzinho", no "pai dos pobres", no "messias charlatão". Sabemos que esses "miseráveis" eram majoritariamente trabalhadores urbanos, mobilizados a partir da estrutura corporativa do Ministério do Trabalho, e que vinham se constituindo enquanto grupo com vontade política e com possibilidade de influenciar nos rumos das eleições. Nesse quadro, o que estava em jogo era a construção de algo novo, de uma democracia que não era o retorno ao Brasil anterior à Revolução de 1930, como queriam os "carcomidos" da UDN, mas de uma democracia que mantivesse direitos já desfrutados e garantisse uma participação política ampliada.

A busca pela ampliação da participação política é representada, por exemplo, pelos movimentos que surgiram no campo a partir da década de 1950, como a Luta de Trombas e Formoso, as Ligas Camponesas, o Master, Movimento dos Sem Terra, no Rio Grande do Sul, entre outros. Ao estender direitos trabalhistas ou dar acesso à terra aos trabalhadores rurais, garantindo-lhes melhores condições de vida, criava-se um novo eleitorado, capaz de sustentar as forças políticas progressistas, que disputavam a liderança de tais movimentos, ao mesmo tempo que contribuíam para o seu fortalecimento (dos movimentos). Na mesma direção iam as propostas das Reformas de Base, no governo João Goulart, que previam o voto dos analfabetos e a elegibilidade de sargentos e marinheiros.

É no segundo governo Vargas, iniciado em 1951, que Marcos Napolitano (2014, p. 27) localiza o início de uma "primavera democrática", ainda com muitas "aspas: boa parte da população estava alijada do voto, a cidadania era, mais do que hoje, privilégio de classe e a organização dos trabalhadores ainda muito controlada". Essa experiência democrática, a primeira da História do Brasil, ainda que com suas limitações, foi encerrada com o golpe de 1964. Um acontecimento que, ainda de acordo com Marcos Napolitano, representou uma confluência entre o golpismo conjuntural e o golpismo histórico que marcou a história republicana brasileira.

São muitos os exemplos desse golpismo histórico, iniciando na própria proclamação da República, passando pelo movimento de 1930, pelas intentonas comunista e integralista de 1935 e 1938, respectivamente, pela decretação do Estado Novo em 1937, pela derrubada de Vargas em 1945, pelo golpe para garantir a posse de Juscelino Kubitschek em 1950 e pela tentativa de golpe em 1961. O golpismo conjuntural, por sua vez, foi o conjunto das iniciativas civis e militares visando a desestabilização do governo João Goulart, num momento específico da Guerra Fria e num momento em que ampliou-se e diversificou-se

significativamente a participação política. Como constatou Marcos Napolitano (2014, p. 66), "o golpismo de direita, liberal ou autoritária, nunca aceitou o voto popular, o nacionalismo econômico, a agenda distributivista, a presença dos movimentos sociais de trabalhadores. A tudo isso chamava de populismo e subversão". Ainda segundo o historiador,

> esse golpismo de direita nunca aceitou a presença das massas, seja como eleitoras ou ativistas dos movimentos sociais, na Quarta República brasileira, a República de 1946". O golpe de 1964, então, não foi contra um governo, mas contra "um projeto de sociedade, ainda que este fosse politicamente vago (NAPOLITANO, 2014, p. 66).

Estratégias de participação política nesse contexto e no início da ditadura, especificamente em Porto Alegre, são exploradas no já mencionado livro do professor Gustavo Coelho (2018), *A poesia está nas ruas.*

Esse raciocínio quer destacar a complementaridade do entendimento da democracia e da ditadura na História do Brasil e chamar a atenção para momentos em que o espectro da ampliação da participação política e a perspectiva de pequenas mudanças estruturais assustou as elites e desencadeou o golpismo histórico. Outro raciocínio poderia ser o de observar na segunda metade dos anos 1970 as diferentes iniciativas de oposição que adotaram a bandeira da reconquista das liberdades democráticas. A análise dos materiais de propaganda de movimentos sociais como o estudantil, pela anistia, sindicalista, negro, feminista, contra a carestia de vida, ambientalista, indígena etc., poderia nos ajudar a entender qual era a democracia almejada. Não vou poder falar sobre isso por limitações de espaço. Para o cenário de Porto Alegre, este contexto está bem explorado na dissertação de mestrado de Gabriel Dienstmann (2016), *A luta pela democracia em foco: fotojornalismo e movimentos sociais no Rio Grande do Sul (1977-1979).*

Quero encerrar chamando a atenção para o fato de que, apesar de eu ter me referido a novos atores políticos e às reações da elite contra eles, no pós 1945, há uma série de outros/as protagonistas que ainda estão praticamente excluídos/as de narrativas da História do Brasil. Onde estão as mulheres? Onde estão os moradores e moradoras de favelas e comunidades? Onde estão os índios? Onde estão os trabalhadores do campo e da cidade que não estavam organizados nos sindicatos, ligas ou partidos? Onde estão os negros e negras? Onde estão as pessoas LGBTQI+? É possível tratar da história da democracia e da ditadura no Brasil sem responder a estas questões?

Algumas dessas perguntas me foram feitas em sala de aula ou nos registros de avaliação das disciplinas de História do Brasil que tenho ministrado. Outras nasceram de um certo mal estar com as escolhas sempre necessárias para a definição de um plano de aula e de um plano de curso. Porém, creio que as pressões mais significativas foram aquelas representadas, por um lado, pela presença de estudantes cotistas na universidade, no caso da UFRGS desde 2008 e com mais intensidade a partir de 2013, e, por outro, pela publicação do relatório da Comissão Nacional da Verdade, em 2014. A partir daí, meus programas de

ensino foram se modificando na direção de aprender/ ensinar os processos pelos quais a ditadura influenciou/prejudicou trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, indígenas, LGBTQI+, enfim, maiorias invisibilizadas cujas violações de direitos humanos durante a ditadura foram relatadas no texto final da Comissão Nacional da Verdade e cuja voz se faz sentir nas salas de aula da universidade. Tal enfoque sobre o período da ditadura, por sua vez, indica a necessidade de um novo olhar sobre os períodos de democracia. Exige nossa contribuição para que a história se mova, como indica o título do evento organizado pelo CPHIS. Obrigada!

Referências

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório final:** textos temáticos. Brasília: CNV, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. Vargas e os militares: aprendiz de feiticeiro. In: _______ **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COELHO, Gustavo. **A poesia está nas ruas:** associativismo e confronto político em Porto Alegre (1962-1968). Porto Alegre: EdiJuc - Editora do Museu Júlio de Castilhos, 2014.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas:** o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERREIRA, Jorge. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da experiência democrática** – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (Coleção O Brasil Republicano, vol. 3), p. 15-46.

DIENSTMANN, Gabriel. **A luta pela democracia em foco:** fotojornalismo e movimentos sociais no Rio Grande do Sul (1977-1979). Porto Alegre: UFRGS, 2016 (Dissertação de Mestrado em História).

NAPOLITANO, Marcos. 1964: **História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares.** 9° reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2016: DESAFIOS E LIMITES NAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO HUMANA[1]

GUSTAVO COELHO

Mestre em História e Doutor em Sociologia pela UFRGS. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela FURG/UAB. Professor de História da Rede Municipal de Porto Alegre. E-mail: coelho_gh@yahoo.com.br.

Movimentos como o das ocupações secundaristas de 2016, em seus princípios e dinâmicas de organização, indicam limites e desafios do sistema político e social em que vivemos – sistema marcado pelo autoritarismo e pela repressão, como foi evidenciado nos demais textos que compõem esta edição deste número dos Cadernos Temáticos: "A História se move..." Neste breve texto, comentaremos dois princípios que marcam os novos movimentos de ação coletiva deste século XXI: os princípios de *autonomia* e *horizontalidade*. Com eles, estes movimentos trazem uma espécie de "termômetro" que indica as insuficiências dos arranjos político-institucionais atuais e aponta caminhos para os esforços em busca de emancipação. O foco de análise será o já citado movimento de ocupações de escolas ocorrido no Rio Grande do Sul em 2016.

A DINÂMICA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL

O movimento das ocupações de escolas no Rio Grande do Sul foi marcado pela complexidade – sobretudo no que diz respeito às relações entre estudantes e organizações políticas. No início do mês de maio de 2016, um chamamento feito por entidades estudantis como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES) e a União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre (UMESPA) discutia e propunha a ocupação de escolas como uma tática de luta contra medidas de precarização e ataque à educação pública.

O levante estudantil que teve início a partir dali apresentou uma pauta de reivindicações que denunciava as precárias estruturas físicas das escolas públicas, que há meses – e até anos – demandavam reformas. Expunham problemas como a falta de materiais básicos como papel para cópias, a má qualidade da merenda, o atraso do repasse de verbas para manutenção dos prédios escolares e a falta de professores nos quadros das unidades de ensino. Além disso, a pauta política dos estudantes opunha-se a dois projetos específicos que, na visão destes, representavam ataques dos políticos conservadores do estado: o PL 44/2016,

[1] Este texto é um recorte e uma adaptação de minha pesquisa de doutorado em Sociologia Política defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em março de 2020, que analisa o impacto da ocupação do Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, na trajetória de jovens estudantes. Embora o foco específico do estudo tenha sido a ocupação do Julinho, a análise de reportagens, conversas e observações com jovens ocupantes e militantes de outras ocupações nos proporcionaram também uma visão mais ampla do movimento das ocupações no estado do Rio Grande do Sul. A referência completa segue na bibliografia ao final deste texto.

que abria a possibilidade de transferência da administração das escolas para organizações sociais (OSs) – visto pelos estudantes como uma possibilidade de avanço da privatização do ensino público, através da ingerência de fundações privadas nas escolas – e o PL 190/2015, que implantaria o programa Escola Sem Partido, abrindo um processo de cerceamento do debate no meio escolar, seja sobre assuntos ligados abertamente à política ou a questões de gênero e/ou etnia.

Entretanto, apesar do chamamento feito por entidades estudantis, o movimento esteve longe de ser homogêneo. Antes mesmo que as ocupações se alastrassem como incêndio no cenário político gaúcho, um conjunto de escolas já desenvolvia uma postura de crítica e de afastamento em relação às agremiações de representação estudantil. Assim, já desde seu nascimento, o movimento das ocupações de escolas contava com duas grandes vertentes: por um lado, diversas ocupações contavam com a atuação de entidades estudantis como a UBES, a UGES e a UMESPA[2]; por outro, um conjunto de escolas se articularia em torno do Comitê das Escolas Independentes (CEI), um coletivo informal que reivindicava autonomia em relação às referidas entidades estudantis – bem como a partidos políticos. É nestas ocupações autonomistas que se foca nossa análise.

OS PRINCÍPIOS DE AUTONOMIA E HORIZONTALIDADE

Apesar desta tensão interna que marcava o movimento das ocupações de escolas, o que havia nas ocupações vinculadas ao CEI não era uma aversão a partidos e organizações tradicionais – característica que tem sido levantada como uma das marcas das novas formas de fazer política. Quando se observa a dinâmica das ocupações das escolas independentes, é possível entender o que *parece* ser uma aversão a partidos ou uma recusa das organizações como sendo, na verdade, um *desejo de autonomia*. Isto porque, nas escolas que formavam o CEI, os estudantes não fechavam suas portas a *qualquer* organização, mas apenas àquelas que lhes tirariam o protagonismo (ou às que eles julgassem capazes de fazê-lo). A recusa, portanto, voltava-se às práticas marcadas pela hierarquia verticalizada e pelo aparelhamento, e não às organizações em si.

De fato, em diferentes ocupações do bloco autonomista, havia o trânsito de militantes e organizações que, em suas dinâmicas de atuação, pautavam-se pelo respeito à autonomia dos estudantes. Nestas ocupações, havia também jovens engajados – ou que viriam a se engajar posteriormente – em coletivos, organizações ou juventudes partidárias. Proporcionalmente, no campo autonomista, foram poucos os jovens ou as jovens que se engajaram em organizações, mas é significativo que, em alguns casos, tenham se engajado em

[2] As referidas entidades apresentam também vinculação com partidos políticos. No caso da UBES, com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e, nos casos de UGES e Umespa, com o Partido Pátria Livre (PPL). Entre 2018 e 2019, portanto no desenrolar da pesquisa que embasa este texto, PPL e PCdoB deram início a um processo de fusão, como forma de adaptação à cláusula de barreira da legislação eleitoral brasileira. Entretanto, por estar ainda no início, este processo não anula, na prática, as diferenças entre as duas organizações. Nos casos das entidades estudantis, quando falamos em vinculação, nos referimos à presença hegemônica de grupos políticos dentro de cada uma, pois a composição das diretorias costuma ser heterogênea. À força hegemônica, cabe a maior parte dentro da comissão executiva e nos quadros de direção.

organizações tão tradicionais como os partidos políticos. Afinal, como se disse, sua crítica não era às organizações em si, mas sim à prática do aparelhamento.

Um outro elemento marcante do funcionamento interno das ocupações é a *horizontalidade*. A questão do poder decisório configurou uma importante preocupação no movimento: em muitos momentos, ouvimos de estudantes a caracterização das ocupações como "horizontais". Tal caracterização foi também expressa e reforçada nos espaços da mídia, sempre que os meios de comunicação tentavam identificar "líderes-dirigentes". Diferentemente de organizações políticas mais tradicionais, nas ocupações não havia estruturas hierárquicas formais ou dirigentes e todas as decisões relevantes eram tomadas coletivamente.

Em livro recente, os filósofos Michael Hardt e Antonio Negri se propõem a analisar os novos movimentos que se espalharam pelo mundo nesta última década. De suas características, dedicam especial atenção à horizontalidade e à consequente ausência de líderes-dirigentes. Abordando desde a Comuna de Paris, de 1871, até os movimentos feministas que emergem nos anos 1960/1970, os filósofos analisam experiências que questionaram a estrutura centralizada e verticalizada de movimentos e organizações. É entre as organizações feministas, aliás, que Hardt e Negri situam a grande contribuição para o questionamento da liderança centralizada pelos movimentos atuais:

> Por trás de [suas] práticas (...), havia um espírito antiautoritário e, ainda mais importante, um desejo por democracia. Os movimentos feministas das décadas de 1960 e 1970 foram uma incubadora extraordinária para a produção e o desenvolvimento de práticas democráticas que se tornaram generalizadas nos movimentos sociais contemporâneos. (HARDT e NEGRI, 2018, p. 14).

Para os autores, tais movimentos investiriam na participação direta como antídoto à representação e como alternativa à liderança centralizada. Este questionamento à autoridade e a crítica à representação política seriam, enfim, os elementos que tornariam inviável a existência de líderes-dirigentes nos movimentos atuais. O caminho adotado por estes movimentos para suprimir o papel do líder-dirigente é, ainda segundo Hardt e Negri, o da inversão entre as noções de *tática* e *estratégia*. Historicamente, as decisões mais relevantes, aquelas com implicações de médio e longo prazos – portanto, estratégicas – ficariam a cargo dos líderes-dirigentes, enquanto que à totalidade dos membros dos movimentos era permitida apenas a tomada de decisões de curto prazo, referentes a questões mais práticas ou urgentes – decisões táticas, portanto.

A inversão desta lógica, adotada pelos atuais movimentos, coloca as "grandes decisões políticas" nas mãos do coletivo em movimento, através das assembleias. Os dois filósofos entendem que esta elevação do movimento – nas suas palavras, a "multidão" – a uma função estratégica e a redução do líder-dirigente a uma função tática é a chave para o estabelecimento de movimentos horizontalizados.

> A redução da liderança a uma função tática e a elevação da multidão a uma função estratégica solapam o lugar da soberania na política moderna (...). Os líderes ainda podem tomar decisões táticas que estejam ligadas a ocasiões específicas em mandatos de curta duração, mas tais decisões permanecem firmemente subordinadas aos ditames da multidão. No que tange a decisões políticas fundamentais, de natureza estratégica, "o um" jamais deve decidir coisa alguma. Os muitos devem tomar as decisões. (HARDT e NEGRI, 2018, p. 37)[3]

Este tipo de inversão, onde o coletivo toma as decisões mais relevantes em assembleia – deixando aos indivíduos as decisões mais práticas e urgentes – esteve presente nas ocupações secundaristas. Mas é certo que este processo de inversão do poder decisório não se dá de forma simples, direta e mecânica. O caráter de experimentação política das ocupações, as indecisões e a falta de experiência dos jovens fizeram com que o processo de horizontalidade fosse marcado por vacilações e tensões em determinados momentos, tanto no funcionamento interno das ocupações, quanto no movimento mais geral das diferentes escolas. Afinal, inverter uma lógica amplamente disseminada de ação coletiva, trazendo algo novo para o seu lugar não é um processo simples ou fácil.

Entretanto, chamamos atenção para uma diferença entre a abordagem feita por Hardt e Negri e a dinâmica que observamos no funcionamento das ocupações. Em "Assembly", os autores tratam *líderes* e *lideranças* como sinônimo de *dirigentes*. Quanto a nós, entendemos a noção de liderança de forma diferenciada: a liderança é uma figura que não detém necessariamente o poder decisório estratégico que um dirigente possui – seja ele um dirigente partidário, sindical ou de qualquer estrutura burocrática mais tradicional. E é por isso que temos utilizado aqui a expressão líder-dirigente ao nos referirmos a esta figura de poder existente em grande parte dos movimentos e organizações. Lideranças, como as que encontramos nas ocupações que tivemos a oportunidade de observar, são figuras que adquirem prestígio e até certa influência de maneira mais informal, através do *consentimento* que o coletivo lhe cede. Tal consentimento é fruto do destaque individual demonstrado no cumprimento das tarefas militantes ou mesmo em função de um possível acúmulo de experiências políticas prévias – desde que tais experiências sejam reconhecidas como legítimas pelo coletivo. Enfatizamos, enfim, a importância central desta noção de *consentimento coletivo*, uma vez que se baseia em uma relação de confiança construída nos contatos face a face da atuação política cotidiana da ocupação.

Nos quadros da inversão tática-estratégia, através da qual o coletivo anula o papel dirigente dos indivíduos tomando as decisões políticas mais relevantes, o consentimento à liderança não entra em choque com a horizontalidade do

[3] Hardt e Negri ainda indicam que tal "inversão" é detectada também por Pablo Ortellado em uma de suas análises sobre as Jornadas de Junho de 2013. Para Ortellado – que escrevia no calor das Jornadas –, o Movimento pelo Passe Livre (MPL), que tomou parte de destaque durante as Jornadas de Junho, vinha em um processo de acúmulo de aprendizados a partir de experiências anteriores. Neste processo, ao conquistar a revogação do aumento do valor das passagens, colocou a questão dos direitos no centro do debate político, uma vez que esta meta imediata "estava diretamente ligada à meta mais ambiciosa de transformar um serviço mercantil em direito universal" (ORTELLADO, 2013, p. 237). Para Ortellado, portanto, as movimentações do MPL em 2013 combinariam uma política horizontalista com um sentido de estratégia.

movimento. Aqui, talvez a imagem que melhor ilustre esta questão seja a do chefe das tribos ameríndias nos moldes trabalhados pelo antropólogo Pierre Clastres: para ele, o chefe não dispõe de autoridade, nem de poder de coerção, não podendo, portanto, simplesmente "dar ordens". Nos termos de Clastres, "o espaço da chefia não é o lugar do poder".

> Em função de que a tribo estima que tal homem é digno de ser um chefe? No fim das contas, somente em função de sua competência "técnica": dons oratórios, habilidade como caçador, capacidade de coordenar as atividades guerreiras, ofensivas ou defensivas. E, de forma alguma, a sociedade deixa o chefe ir além desse limite técnico, *ela jamais deixa uma superioridade técnica se transformar em autoridade política*. O chefe está a serviço da sociedade, é *a sociedade em si mesma – verdadeiro lugar do poder – que exerce como tal sua autoridade sobre o chefe*. (CLASTRES, 2013, p. 219-220, grifos nossos).

Apesar de serem realidades bem distintas, a lógica é semelhante: tal como o chefe das sociedades primitivas de Clastres ocupava seu espaço de chefia em função do prestígio e do reconhecimento que recebia da tribo, a liderança nas ocupações se estabelecia pelo reconhecimento do coletivo quanto ao bom cumprimento das tarefas militantes. Assim, a liderança não era um lugar de poder incontestável, mas sim um reconhecimento pactuado de forma tácita no dia-a-dia da ocupação. Um reconhecimento pactuado horizontalmente e baseado em fortes laços de confiança.

Quando acompanhamos o andar do movimento, ficou nítido que determinados jovens, em função de suas experiências organizativas e políticas prévias, tomavam a iniciativa em certos momentos de impasse. Embora as decisões mais relevantes fossem tomadas pelo conjunto dos estudantes em assembleia, a prática militante acabava por estabelecer *lideranças informais*, em uma distinção que era percebida, aceita e respeitada – mesmo que, às vezes, sem total nitidez – por todos estudantes. Em momentos de tensão, em atos de rua ou mesmo na organização cotidiana, o destaque e a influência desses indivíduos era considerável[4].

De qualquer forma, a preocupação com a distribuição do poder decisório era constante e autêntica no movimento, e o papel de liderança informal não era transformado no papel de dirigente. O próprio cuidado com as tomadas de decisão e a exposição de determinadas pessoas frente à mídia eram preocupações debatidas nas assembleias[5]. Neste ponto, a inversão tática-estratégia indicada por Hardt e Negri faz todo o sentido: a forma como o poder decisório era distribuído garantia a horizontalidade. Contudo, chamamos atenção para o fato de que o combate à

[4] Nos atos de rua, quando membros das ocupações se faziam presentes, havia uma divisão de tarefas na qual parte do grupo mantinha-se na escola ocupada, garantindo sua segurança. Entretanto, pudemos perceber que alguns jovens estavam mais presentes nos atos externos. Assim, pode-se questionar se tal divisão de tarefas não configuraria também uma "representação informal", enquadrada nos limites da horizontalidade.

[5] Em determinada assembleia da ocupação do Colégio Júlio de Castilhos, por exemplo, a necessidade de um rodízio para o atendimento de veículos de mídia era debatida como forma de evitar que a ideia de que havia "dirigentes do movimento" se cristalizasse para fora da ocupação.

concentração de poder dentro dos movimentos não pode ser confundido com ausência de diferenciação pessoal. Algumas pessoas, em algumas circunstâncias, destacam-se em meio à multidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do movimento de ocupações de escolas no Rio Grande do Sul, algumas conquistas foram alcançadas, tornando possível dizer que, em alguma medida, ele foi um movimento vitorioso. Entretanto, a dispersão dos estudantes após seu término (e após o encerramento de suas passagens pelo Ensino Médio) inviabilizou um maior acúmulo de forças e uma continuidade da articulação estes jovens. Tal parece ser o dilema dessas novas formas de ação coletiva: seu questionamento à tradicional organização verticalizada traz uma ação política marcada pela diversidade, pela participação direta e pela experimentação de um novo caminho que construa a emancipação humana, mas sua ação propositiva não consegue se estender no tempo. A flexibilidade e horizontalidade destes movimentos parece carregar simultaneamente seus limites e suas potencialidades.

Em sua própria dinâmica de atuação, os indivíduos vivenciam as insuficiências do sistema democrático representativo vigente (bem como a carga repressiva que marca este sistema). Sua ação coletiva consegue impor uma instabilidade a este sistema – e até consegue lhe arrancar concessões –, mas não se desdobra em um movimento contínuo e orquestrado. Por outro lado, estes movimentos trazem a experimentação e os embriões de uma possível emancipação humana, construída desde baixo. Limites. Desafios.

Referências

CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas e RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta.** São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade Contra o Estado.** São Paulo: CosacNaify, 2013.

COELHO, Gustavo. **A Primavera dos Estudantes:** Ocupação de Escolas e Processos de Formação Política. Porto Alegre, UFRGS, 2020 (tese de doutorado em Sociologia). Disponível em: https://bit.ly/3rfPTb4

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Assembly:** a organização multitudinária do comum. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2018.

______ **Declaração:** Isto não é um manifesto. São Paulo: N-1, 2014.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano e MELO, Rúrion (orgs.). **Ocupar e Resistir:** Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

ORTELLADO, Pablo. "Os protestos de junho entre o processo e o resultado". In: JUDENSNAIDER, Elena (et. al.). **Vinte centavos:** a luta contra o aumento. São Paulo: Veneta, 2013, pp. 226-238.

A DEMOCRACIA INTERROMPIDA:

A DITADURA MILITAR-CIVIL E A LONGA E INACABADA TRANSIÇÃO

SIRLEI TERESINHA GEDOZ

Professora da Unisinos. Graduada em História pela Unisinos e doutora pela PUC/RS. Coordena a Residência Pedagógica subprojeto Filosofia, História e Ciências Sociais. Leciona nos Estágios Supervisionados do Ensino de História. E-mail: sirgedoz@gmail.com

> Aquilombar-se é se organizar, constituir espaços que possamos refletir e agir sobre a nossa realidade. Questionar o que está posto que nos oprime e construir demandas, ações concretas, nos colocar em movimento para mudar nossa realidade.[1]

Pensar sobre a transição da ditadura militar-civil para a democracia é pensar numa longa e inacabada transição. É associar o atual estado de instabilidade jurídica, da violência de Estado perpetrada diuturnamente pelas polícias militares e civis, o genocídio dos negros e indígenas, a negligência ou a deliberada política de abandono da população brasileira, dos estudantes, no curso da pandemia da Covid-19. A ditadura não é o único fator, pois a sociedade brasileira sempre foi violenta, excludente, de baixa representatividade. Vige há 520 anos o racismo estrutural. E, sim, vivemos num Estado e numa sociedade em que o número de militares na governança do país é vergonhosamente expressivo, atinge números superiores aos da ditadura.

O processo de transição brasileira da ditadura militar-civil para a democracia é longo e inacabado. Sou daquelas pessoas que veem o início da transição como um duplo processo que decorre da organização da sociedade civil, quer dizer, dos múltiplos atores, sujeitos que se organizaram: movimento negro, povos originários, igrejas/religiões - católica, luterana, judaica - estudantes, parte dos legislativos, operariado, sindicatos, o embrionar de novos partidos, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Na outra ponta, a “distensão lenta e gradual”, pautada pelos humores do Estado e dos ditadores de plantão, no caso, Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo. Para continuar com o regime fechado, o sistema que iniciou com o golpe de Estado de 1964, que se aprofundou a cada novo Ato Institucional e chegou ao ápice com o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, viu-se na contingência de ter que aumentar sucessivamente o aparato repressivo do Estado. Da mesma forma, não havia mais condições nacionais e internacionais de manter e aprofundar o estado de exceção.

Faço uma pequena digressão sobre as condições político-institucionais

[1] JUNIOR, Juninho. É tempo de se aquilombar. Alma Preta: Jornalismo Livre, 30 de abril de 2019. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1_bd56i0NRWdwIly1ZDOK_QhBrb7WXE8-6GIdRp-SXbg/edit
Acessado em 13.10. 2020.

até 1973, ano que considero que despontou uma reação mais consistente do parlamento brasileiro. Pontuo com algumas falas parlamentares proferidas por deputados federais, no desenrolar do "diálogo" entre o regime e o Congresso Nacional.

Segundo Brito Velho, em uma fala de dez de abril de 1964,

> O gabinete Executivo Nacional do Partido Libertador, tomando conhecimento do Ato Institucional baixado pelo poder revolucionário, confirma a posição de apoio ao movimento que salvou o Brasil do processo de comunização e corrupção a que se estava entregue. (VELHO *apud* GEDOZ, 2018, p. 55).

Enquanto Brito Velho saudava a "revolução", Aurélio Viana fazia uma fala contundente de repúdio ao golpe:

> [...] é com o sentimento de ver o regime democrático completamente banido de nossa Pátria, de ver que não passamos de "Títeres" de uma ditadura militar, que deixo aqui meu protesto [...] fora e dentro desta casa, aos companheiros que possivelmente partirão, talvez terão os seus mandatos cassados [...]. (VIANA, 1964, p. 559-560).

Enquanto Aurélio Viana se insurgia contra o Estado de Exceção em que o país mergulhara e, já prevendo mais cassações, mais expurgos dos decorrentes do Ato Institucional nº1 (AI-1), Ademar de Barros, que fala em nome da executiva nacional do Partido Libertador, apoiava o ato "revolucionário" como necessário para o combate ao comunismo e à corrupção. Essa dupla inseparável - peço licença para denominar de categorias - comunismo e corrupção, é o mote das direitas brasileiras. Desde 1922, quando o Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi criado e logo cassado, o comunismo assombra a política e os políticos brasileiros. A intensidade da perseguição sofrida pelo partido depende da conjuntura política. Sem dúvidas, desde a conjuntura histórica em tela, o quinquênio 2015-2020 é o mais autoritário desde o início da distensão do regime, em 1973. O lavajatismo destruiu o grande pacto político que resultou na Constituição de 1988, assim como retomou noções rasas do perigo comunista. Quanto à corrupção, a referência a ela é anterior: os republicanos fizeram dela um dos motes da quartelada que derrubou a monarquia e garantiu uma República à feição dos interesses das oligarquias regionais.

Sobre o Ato Institucional nº 1, uma das primeiras medidas da junta governativa das três Forças Armadas, eis a visão e a ação do comando "revolucionário":

> À Nação
> É indispensável fixar o conceito de movimento civil militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o futuro [...]. A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destitui o

> governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. [...]. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória. Os Chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular. O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação na sua quase totalidade, se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. A revolução vitoriosa necessita de se institucionalizar e se apressa pela sua institucionalização a limitar os plenos poderes de que efetivamente dispõe. [...] para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter aberto o Congresso Nacional, com reservas relativas aos seus poderes, constantes no presente Ato Institucional. [...] a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. (BRASIL, 1964)

No preâmbulo do Ato Institucional nº 1, está o vértice político e jurídico que formatou a ação do Estado, especialmente do poder Executivo que, entre 1964 e 1979, impôs amplo domínio sobre os demais poderes. São as forças armadas autoinvestidas de um "quarto" poder ou de um poder moderador, ainda que não escrito. Também se inscreve a ideia de um poder "revolucionário" moralizador da "Pátria" e que tem a "força" de drenar a "purulência" comunista infiltrada no poder executivo, que a antecede e "provoca a necessidade da revolução". Para deixar ainda mais claro o papel e a posição de subalternidade do poder legislativo, no final do preâmbulo é explicitado que:

> Fica, assim, bem claro que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, a sua legitimação. (BRASIL, 1964)

Em outubro de 1969, na reabertura do Congresso Nacional, após recesso forçado de 10 meses pelo Ato Institucional nº 5, fica patente a sua incapacidade de ação. Exemplifico com a fala de dois parlamentares, Ademar de Barros Filho, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e José Mandelli do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Para Ademar de Barros,

> [...] este momento é histórico, porque define a retomada do processo democrático brasileiro [...]. A intervenção da anormalidade política foi, na

> verdade, provocada por aqueles que desejaram agitar a República [...]. O poder revolucionário respondeu à subversão com serena autoridade. Foi mantida a dignidade do regime. (BARROS *apud* GEDOZ, 2018, p. 55).

Para José Mandelli, MDB/RS,

> Depois de um período de 10 meses em que o Congresso Nacional, em face ao AI-5 permaneceu fechado [...], constituiu para nós, representantes do povo brasileiro, uma satisfação imensa poder atuar novamente nesta casa [...]. Para o bem da família brasileira, muitos de nós, sem abdicar de nossos ideais, tivemos de transigir em face de muitas decisões que à primeira vista parecem absurdas [...]. Através do presidente do Movimento Democrático Brasileiro, Senador Oscar Passos, os filiados a esse partido manifestam publicamente um crédito de confiança ao futuro Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici [...].(MANDELLI *apud* GEDOZ, 2018, p. 56).

Ao analisarmos um discurso político, sempre devemos perguntar-nos: de onde fala? Para quem fala? Sobre o quê e sobre quem fala? Em que conjuntura política se insere a fala? Na mesma conjuntura, na reabertura do Congresso Nacional, após 10 meses fechado pelo Executivo, Ademar de Barros comemora o fato, mas acima de tudo, atribui o fechamento aos "baderneiros e subversivos", que tumultuavam a República, ou seja, a oposição que não se calava diante da ditadura. José Mandelli, do MDB, também festeja a reabertura do Congresso, e seu tom, mesmo sendo ele um parlamentar de oposição, é muito conciliatório. Dá boas-vindas, expressa um crédito de confiança ao novo presidente, Médici, que passou para a história como o maior repressor dos cinco generais que comandaram o Executivo Nacional. Fala da necessidade que houve de transigir dos ideais "para o bem da família brasileira".

Tratar do papel do MDB, que foi instituído, indiretamente, por um ato da ditadura, é uma tarefa sensível e complexa. Sabe-se que uma boa parte dos congressistas apoiou o golpe como uma ação momentânea para destituir João Goulart e parlamentares "indesejados" da centro-esquerda brasileira, bem como aqueles que não se adequavam ao modelo que buscava, aos solavancos, aprofundar a democracia, os barulhentos que "gostavam" de fazer greves. Parte da centro-direita apoiou o golpe para retornar à ordem, para "restabelecer a democracia" da conciliação, para expurgar os "comunistas" do aparelho do Estado (Executivo) e do Parlamento. Acontece que o Ato Institucional nº 2 pôs fim à dobradinha militares e civis. Pôs fim às possibilidades de divisão de poder entre as forças golpistas ao impor o fim dos partidos políticos vigentes, ao estabelecer condições tais que só foi possível organizar dois partidos políticos: o MDB, oposição oficial, e a ARENA, de sustentação do governo. Posteriormente, em ato complementar, a eleição para governadores passou a ser indireta, assim como a dos prefeitos das capitais e das áreas consideradas de segurança nacional - municípios com quartéis, refinarias e de fronteira.

Quanto à representação política, a ARENA tinha condições regimentais de aprovar as matérias de interesse do Executivo. Já o MDB contava com um

número de parlamentares insuficiente para fazer oposição efetiva nas votações. A garantia de dissidentes de um e de outro partido formarem alianças pontuais foi sacramentada pela fidelidade partidária. Saliente-se, ainda, que o MDB era composto por uma miríade de grupos ideológicos que antes integravam os partidos extintos pelo regime. Na reabertura do Congresso, em 1969, um grupo de 23 deputados que se autodenominou "Autênticos do MDB"[2], mais combativo, mais incisivo no modo de fazer oposição. Por foi um dos líderes dos autênticos e foi cassado em 1977. Os Autênticos acusam Ulysses Guimarães de roubar-lhes a ideia da anticandidatura, em 1973. Também eram contrários que a chapa Ulysses Guimarães e Barbosa Lima Sobrinho fosse levada ao Colégio Eleitoral para disputar a eleição indireta para presidente da República, em janeiro de 1974.

A atitude conciliatória do MDB refletiu profundamente no seu desempenho eleitoral na eleição parlamentar de 1970. Grandes nomes do partido não alcançaram a reeleição. No senado, das 46 vagas em disputa, o MDB conquistou apenas 5. Lideranças de destaque não se reelegeram, como Oscar Passos, presidente do partido, Antônio Ermírio de Moraes, líder do Senado, entre outros. Neste ano de 1970, a ARENA e o MDB perderam votos pelo aumento expressivo de nulos e brancos. Como havia a crença de que o voto em branco seria contabilizado para a ARENA, já que era "fácil" preencher a cédula manual e os votos brancos serem preenchidos para a ARENA, a saída foi anular.

O fracasso eleitoral de 1970, a conjuntura social de maior enfrentamento do regime e a permanência da fidelidade partidária na Lei Orgânica dos Partidos de 1971, favoreceu o MDB e tornou a eleição de 1974 plebiscitária, o MDB recebeu ampla votação, especialmente nos grandes centros urbanos. Esse crescimento nas urnas não foi suficiente para dar maioria congressual ao Partido. A legislação eleitoral casuística, a cada eleição era mudada para controlar a representação oposicionista para que não se tornasse majoritária. Em 1976, para controlar a ascensão do MDB, foi elaborada a Lei Falcão que alterou a legislação eleitoral e instituiu a eleição indireta para um terço dos senadores. Quem elegia o terço indireto de senadores eram as assembleias legislativas, em cuja composição predomina a ARENA. A par de seus efeitos adversos para a democracia, a lei logo virou piada e os senadores eleitos por esse expediente eleitoral, ficaram conhecidos como senadores biônicos.

Analisando-se a conjuntura brasileira do início dos anos 1970, percebe-se que os humores do país se encontravam mais agitados. A presença dos Autênticos do MDB sacudiram as relações intrapartidárias, a guerrilha do Araguaia foi exterminada pelo Exército, a guerrilha como um todo estava esfacelada, em 1972 muitos estavam presos, exilados ou mortos. Se a oposição armada fora controlada com o emprego da violência estatal, as forças civis e políticas iniciavam a rearticulação. Clubes de Mães assumem configuração política, o movimento operário de São Paulo se reagrupa e nascem as primeiras conversas mais orgânicas para a criação de um novo partido que os representasse. A anticandidatura de Ulysses Guimarães, em 1973, elevou a temperatura política

[2] Ver, NADER, Beatriz. Os Autênticos do MDB: semeadores de democracia. História Oral de Vida. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

para eleição do sucessor de Médici, prevista, mais uma vez de forma indireta via colégio eleitoral, para janeiro de 1974. Geisel venceu a disputa intra militar e assumiu a presidência em março de 1974, com a promessa de "abertura lenta, gradual e segura". Nessa sua promessa, fez frente a correntes militares contrárias a qualquer mudança de rumos, como também deu aval a assassinatos seletivos de lideranças oposicionistas, segundo atestam documentos da CIA, revelados em 2018.

Nesse trajeto de "abertura lenta e gradual", os ânimos voltam a se acirrar, numa disputa entre os militares linha dura, e o grupo de Geisel e de João Batista Figueiredo, último general presidente. Fruto da atuação dos militares de "linha dura", contrários a qualquer tipo de abertura, em 25 de outubro de 1975, o conhecido e respeitado jornalista comunista da TV Cultura, Vladimir Herzog, morre nos porões do Destacamento de Operações e Informações - Centro de Operações e Defesa Interna (DOI- CODI), localizado nas dependências do Segundo Exército de São Paulo, com a versão oficial de suicídio. A reação de repúdio da sociedade civil organizada e do Congresso Nacional foi rápida, e a indignação de alguns congressistas era justificada pela "ilibada" conduta de Herzog. Freitas Nobre (MDB), como líder do partido na Câmara leu um documento em nome da agremiação:

> [...] Para ingressar como profissional na TV Cultura, esse jornalista tivera previamente analisada sua ficha política, como ocorre hoje rotineiramente, antes do contrato com o serviço público em qualquer dos seus escalões. Nada havia assim, até há pouco tempo, por parte dos órgãos de segurança, que incriminasse Vladimir Herzog. No entanto, alguns meses depois, procuraram-no para depor em alegado inquérito policial de ordem política[...] compareceu espontaneamente, mas ali veio a morrer [...]. (NOBRE *apud* GEDOZ, 2018, p. 85).

Nobre diz na sequência que os jornalistas pedem providências ao governo para garantir a integridade física dos profissionais, inclusive dos de oposição. O documento conclui:

> O Presidente da República tem hoje, ao seu exame, o pedido nacional [...] no sentido de que presos ou processados devam responder aos inquéritos na forma da lei e dentro dos princípios universais da pessoa humana. (NOBRE *apud* GEDOZ, 2018, p. 85).

Assim, para Freitas Nobre, o estranhamento da prisão política, o repúdio estava em constatar que Herzog nada devia, que era um profissional conhecido, ou seja, não restava dúvida de que a ação era injustificada. Quando assinala que os prisioneiros devem ter respeitados os direitos universais da pessoa humana, que os inquéritos e as prisões devem se ater ao que diz a lei, sequer levanta a arbitrariedade da prisão política, em nenhum momento contesta os Inquéritos Policiais Militares que julgam os civis, que a invocação da segurança nacional é uma barbárie, não denuncia que fazer oposição foi tornado um ato criminoso. Reitero que parte significativa dos representantes do MDB não se colocava contra

os princípios do Estado de Exceção que, ao invés de leis impessoais, o MDB as pessoalizava.

Seguindo na análise do processo de abertura, a atitude mais forte, incisiva e decisiva para a "velocidade" da reabertura política foi dada por três líderes religiosos, o arcebispo de São Paulo, D. Evaristo Arns da Igreja Católica, o Rabino Henry Sobel - presidente do Rabinato da Congregação de SP -, defensor dos direitos humanos e que se negou a enterrar Herzog na ala dos suicidas do cemitério judaico, e o Pastor presbiteriano Jaime Wright. Os três se uniram e organizaram uma cerimônia ecumênica e resistiram às tentativas da polícia e do exército para impedir aquele que se tornou um grande ato político. Foi o primeiro grande ato político contra a ditadura dos anos 1970.

Três meses depois do assassinato de Herzog, em 27 de janeiro de 1976, o líder operário Manoel Fiel Filho é dado como morto por suicídio no mesmo DOI-CODI de São Paulo, órgão que estava sob a orientação da Operação Bandeirantes (OBAN), criada em 1969. Uma organização de investigação e de repressão "contra-revolucionária", que contou com o financiamento de empresas ligadas à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Foi dirigida pelo violento delegado Sérgio Paranhos Fleury, o mesmo que "convenceu" os militares da eficácia da tortura para obter confissões dos presos políticos. Em 1971, passa a ser dirigida por Carlos Alberto Brilhante Ustra, major do exército que se comprazia em torturar e assistir às torturas.

A morte de Fiel Filho levou Geisel a substituir o comandante do II Exército, general Ednardo D' Ávila Mello. A substituição tentou controlar a corrente "linha dura", contrária a abertura política e que vivia imersa numa ideia de contrarrevolução. O sucesso foi parcial pois, em 1981, ocorreu o atentado do Riocentro. Com a interferência do imponderável, a bomba explodiu antecipadamente no colo dos terroristas do Estado, e isso impediu a morte de milhares de pessoas.

A abertura lenta e gradual foi cheia de retrocessos e mostrou que Geisel era capaz de ir às últimas consequências para controlar a oposição armada e civil e seus próprios companheiros de farda, durante a primeira fase da transição política. Entre as estratégias do Executivo, para controle congressual, estavam os casuísmos das leis eleitorais, em 1976, diante do crescimento expressivo dos votos no MDB, em 1974 e críticas aberta ao regime pelos candidatos emedebistas. Desse modo, foi aprovada a Lei Falcão, que proibia que os candidatos emitissem opinião ou falassem de projetos. Só foi permitido apresentar uma foto e um currículo resumido, numa fala monocórdica e enfadonha de um locutor. Já, em abril de 1977, foi emitido o "Pacote de Abril". Uma dissidência da ARENA se juntou ao MDB e negou a aprovação do pacote de medidas do Executivo. Em conjunto aprovaram um substitutivo que previa a reforma do Judiciário. O Congresso foi fechado pela última vez, por 15 dias, e o Executivo implementou as reformas que desejava, entre elas, uma reforma substancial para a eleição de 1978 e, para o controle do crescimento do MDB, instituiu a figura do senador eleito indiretamente, o senador "biônico". (MOTTA, 2020).

A esquerda brasileira sempre viu com suspeitas mais "sérias" o governo Geisel, mas acima de tudo pairava a mística do "general pacificador". No entanto,

em 2015, a CIA desclassificou documentos referentes ao Brasil e, ao contrário do que sempre se propalou de um Geisel apaziguador, mostrou que ele sabia e autorizava por meio do chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), General Figueiredo, os assassinatos "extralegais''. Os documentos foram revelados em 11 de maio de 2018, pelo professor e pesquisador Matias Spektor, da Fundação Getúlio Vargas (FGV),

> BRASÍLIA (Reuters) - Os assassinatos de oposicionistas durante o regime militar eram de conhecimento e foram autorizados pelo general Ernesto Geisel, presidente entre 1974 e 1979, revelou um memorando da CIA encaminhado, em 1974, ao então secretário de Estado norte-americano, Henry Kissinger.
> O memorando, datado do dia 11 de abril daquele ano --pouco menos de um mês depois da posse de Geisel, como 4° presidente do regime militar-- relata uma reunião entre o general e os generais Milton Tavares de Souza e Confúcio de Paula Avelino, o chefe que saia e o que entrava no comando da Centro de Informações do Exército (CIE), além do general João Figueiredo, então chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI).
> Preparando-se para deixar o cargo, o general Milton, diz o documento, relata o trabalho feito pelo CIE contra a ameaça "subversiva" e o risco de terrorismo e defende que medidas "extralegais" deviam continuar. Milton diz ainda a Geisel que no último ano o Estado executou sumariamente 104 pessoas que se enquadravam como subversivas. (REUTERS, 2018).

Segundo ainda o documento, Geisel acabou concordando que as execuções de "certos" opositores continuassem, desde que sob a estrita supervisão do chefe do SNI, nada menos do que o sucessor de Geisel, o General João Batista Figueiredo. Esse é o complexo quadro em que se desenrola a primeira fase da abertura. Na verdade, do ponto de vista dos poderes instituídos, não houve nenhuma medida que mostrasse um gesto de "boa vontade" em direção a uma transição política democrática, houve apenas um distensionamento político. Havia, sim, o aumento do debate político levado pela oposição partidária e pelos movimentos civis. As ruas tornaram-se, aos poucos, um grande palco político. De modo que, quando João Batista Figueiredo assumiu a presidência, tomou as bandeiras de luta da oposição, o pluripartidarismo, a anistia política, entre outras, e as impôs em forma de decreto, de cima para baixo, à feição para destruir a unidade oposicionista em torno do MDB.

Em 1979 abre-se outro momento na política brasileira: a ditadura, tangida pelas movimentos das ruas, pelas greves, pelo esgotamento do modelo e por um ambiente eleitoral plebiscitário e favorável ao MDB, impõe reformas de cima para baixo, por meio de um decreto que se transformou na Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979. A anistia foi parcial nesse primeiro momento: os opositores foram acusados de crimes graves, e entre eles estava Leonel de Moura Brizola, um dos principais líderes da oposição, que não foi anistiado. Segundo a Lei da Anistia[3]:

> Art. 1° É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram

[3] Lei da Anistia. Disponível em:
https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6683&ano=1979&ato=1efc3aU1EMrRVT810/
Acesso em 22/10/2020.

> crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares **(vetado)**. Grifo meu.
> § 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.
> § 2º - Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, seqüestro e atentado pessoal.
> § 3º - Terá direito à reversão ao Serviço Público a esposa do militar demitido por Ato Institucional, que foi obrigada a pedir exoneração do respectivo cargo, para poder habilitar-se ao montepio militar, obedecidas as exigências do art. 3º.

A reforma partidária seguiu o mesmo caminho da Lei da Anistia e tinha um grande objetivo: tirar do MDB o monopólio da oposição. Havia uma compreensão clara, por parte do Executivo e, também, dos meios políticos e civis, que as oposições que se organizavam no único partido oposicionista permitido pela Lei Orgânica dos Partidos Políticos (1971) faziam malabarismos para manter a unidade. Com a reforma houve um aumento expressivo no número de partidos, ajudado pela proibição da continuidade da existência das siglas até então existentes. Conforme a Lei 6767[4] de dezembro de 1979:

> Art. 5º Na fundação de um partido serão obrigatoriamente observadas as seguintes normas:
> I - Os fundadores do partido, em número nunca inferior a 101 (cento e um), elegerão uma comissão diretora nacional provisória de 7 (sete) a 11 (onze) membros;
> II - a Comissão Diretora Nacional Provisória fará publicar, na imprensa oficial, o manifesto de lançamento, acompanhado do estatuto e programa, e se encarregará das providências preliminares junto ao Tribunal Superior Eleitoral;
> III - o manifesto indicará a constituição da Comissão Diretora Nacional Provisória, o nome do partido em formação, com a respectiva sigla, bem assim o número do título e da zona eleitoral e o Estado de seus fundadores, destacando, quando for o caso, a condição de deputado federal ou senador.
> § 1º Do nome constará obrigatoriamente a palavra partido com os qualificativos, seguidos da sigla, esta correspondente às iniciais de cada palavra, não sendo permitida a utilização de expressões ou arranjos que possam induzir o eleitor a engano ou confusão.
> § 2º É vedado a um partido adotar programa idêntico ao de outro registrado anteriormente.
> § 3º Não se poderá utilizar designação ou denominação partidária, nem se fará arregimentação de filiados ou adeptos, com base em credos

[4] Lei 6767 de 20 de dezembro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6767.htm. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

religiosos ou sentimentos de raça ou classe.

O espraiamento partidário decorreu, em parte, da memória partidária de 1946-65, bem como da ação dos atores sociais emergentes nesta nova conjuntura social, econômica e cultural dos quinze anos vividos na ditadura. Partidos novos buscavam dar conta da representação de novos atores urbanos e rurais, como os operários ligados à grande indústria automotiva, petroleiros, professoras e professores, da educação básica à superior, bancários, trabalhadores do setor coureiro-calçadista, nas grandes e médias cidades. No campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) reivindicava uma outra reforma agrária, com outra identidade que não fosse a mera reforma capitalista. Nessa conjuntura se organiza o Partido dos Trabalhadores (PT), que reúne segmentos expressivos dos movimentos sociais do campo e da cidade. O PT se afirmou como um partido de massa com grande expressão ao longo dos últimos 40 anos de história, no Brasil e na América Latina. Também se organizam o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Social (PDS), ex-Arena e que depois foi a base do Partido da Frente Liberal (PFL), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que por manobra do Executivo não ficou com Leonel Brizola, que fundou o Partido da Democrático Trabalhista (PDT) - embora multifacetado o partido foi relevante até a primeira década dos anos dois mil, no campo da centro-esquerda. O Partido Popular (PP), liderado por Tancredo Neves, se autodissolveu antes das eleições de 1982, buscava muito mais dar guarida à ala tancredista do ex-MDB. Além desses partidos, também foram criados: o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o Partido Popular Socialista (PPS), e em 1984 surge o Partido da Frente Liberal (PFL), uma diáspora do PDS, com o ingresso de outros congressistas e filiados de outros partidos. Saliento que a aliança PMDB/ PFL foi determinante para a eleição indireta do presidente da República, em 1985.

No percurso da abertura, houve eleição direta para governadores em 1982. Esta eleição teve a particularidade da proibição oficial de alianças partidárias, mas permitiu a sublegenda, ou seja, o mesmo partido poderia apresentar dois candidatos a governador. Essa foi mais uma estratégia de controle da oposição. No Rio Grande do Sul foi eleito Jair Soares do PDS, enquanto as apostas eram em Pedro Simon do PMDB. Houve denúncia de fraude eleitoral, mas como era comum à época, as investigações não prosperaram. Já em 1984, houve uma mobilização gigantesca para aprovar a Emenda Constitucional Dante de Oliveira, que previa a eleição direta do presidente da República em 1985. O lema da chamada Campanha das Diretas era: "Um, dois, três, quatro, cinco mil, queremos eleger o presidente do Brasil." A emenda foi derrotada na Câmara em 25 de abril de 1984. O presidente eleito foi Tancredo de Almeida Neves e seu vice José Sarney, um dos líderes da ARENA durante toda a ditadura, agora presidente de honra do PMDB. Foi a fórmula "mágica" encontrada pelo PMDB, antigo MDB, para chegar ao poder por meio da Aliança Democrática, constituída pelo PMDB/PFL. Há que se frisar que Tancredo Neves era um político muito hábil, com amplo espectro de apoio social e de muita confiança das forças armadas e das classes dominantes, ideal para fazer a transição lenta e gradual, "sem sobressaltos".[5]

Do processo em tela, a eleição 1986 foi a mais paradigmática da segunda

etapa da transição brasileira (1979-1988). A terceira etapa, no meu entendimento, vai de 1988 até 2016, quando o processo não se concluiu, pelo contrário, se rompeu e a parte mais significativa do caminho para uma democracia com densidade popular retrocedeu. Entramos num novo autoritarismo de teor neofascista. Por que considero essa eleição paradigmática? Na eleição geral de 1986, o PMDB, ancorado pelo Plano Cruzado, elegeu 22 dos 23 governadores. Dos 559 constituintes, o PMDB elegeu 303 Congressistas Constituintes, o PFL, 133, PDS 38, PDT 26, PT 16. Outros oito partidos elegeram 33 congressistas constituintes. Como vemos, o PMDB sozinho elegeu uma bancada que dava-lhe uma ampla margem de domínio na elaboração do processo constituinte. Se somado ao PFL, garantiriam todas as votações que precisassem de maioria de dois terços. Poucos dias depois das eleições, a economia brasileira mergulhou numa profunda crise, com a volta da inflação, significativos ajustes de preços e tarifas públicas, já que por interesses eleitorais não foram realizados os ajustes necessários do Plano Cruzado.

A partir da grande maioria do PMDB e do PFL, apareceu o grupo suprapartidário "Centrão", que passou a atuar em todos os governos seguintes, especialmente nos momentos de crise, inclusive no atual governo. Oferece apoio político em troca de cargos, liberação de verbas parlamentares e toda a sorte de fisiologismos. Na Constituinte, teve o papel de impedir avanços mais substantivos na busca da democratização. Deve-se em parte ao Centrão a continuidade do ranço autoritário, com a manutenção do papel ativo das Forças Armadas e a não revisão do processo de anistia de 1979.

Finalizando esta reflexão, destaco que a forma como ocorreu o processo constituinte, congressual e não exclusivo, a ampla hegemonia do PMDB, a formação do bloco suprapartidário Centrão, a presença insidiosa do lobby das Forças Armadas, a presença de senadores eleitos indiretamente, mas também a entrada em cena do PT e do PC do B, ensejou um amplo pacto de conciliação de classes, que vai até o primeiro governo de Dilma Rousseff. E como sabemos, sempre garantiu maiores ganhos às classes e grupos sociais dominantes. O pacto ganhou novos contornos a partir da "Carta ao povo brasileiro"[6], do então candidato a presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 22 de junho de 2002. A Carta é considerada um grande aceno ao setor financeiro, assim como para um amplo programa de investimentos no setor produtivo primário-exportador e industrial, sinalizando com o superávit primário. Também pontua políticas de emprego e renda, enquanto acena com a reforma tributária, controle da dívida pública e acentua a questão das políticas sociais. A Carta indica um governo de centro, com políticas sociais compensatórias. Outro fator que emerge é a acentuada necessidade do partido de se mostrar confiável aos amplos setores das classes dominantes e das classes armadas.

Esta verdadeira obsessão com o rito formal e com o legalismo fez com que os oito anos de governo Lula passassem ao largo de pautar a revisão da Lei da

[5] Para um maior detalhamento dos desdobramentos políticos, partidários e eleitorais entre 1980-85, acessar o link: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-ribamar-ferreira-de-araujo-costa/ Acesso em: 25/10/2020.

[6] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml/ Acesso em 28/11/2020.

Anistia de 1979. A revisão desta Lei é fundamental para colocar o país em outro patamar com relação a responsabilizar e punir os crimes de Estado. Outro exemplo desse legalismo foi a repressão às rádios comunitárias, ao mesmo tempo que não tratou da democratização dos meios de comunicação, controlado por cinco famílias e com amplos laços com as oligarquias regionais. Friso que os governos dos presidentes Lula e Dilma implantaram importantes políticas públicas de transferência de renda, investimento em educação como a criação de uma vasta rede de Institutos Federais, ampliação das universidades públicas, política de estímulo à formação de jovens cientistas, o programa de moradia popular, Minha Casa Minha Vida. Internacionalmente o Brasil se tornou um protagonista nas relações diplomáticas a partir da criação e consolidação dos BRICS[7] às discussões climáticas.

Ciente dos erros do PT e seus governos, entendo que no final do primeiro governo Dilma, a direita brasileira não mais aceitou participar como coadjuvante. Aliada a um novo ciclo do neoliberalismo, ávida para aumentar os ganhos financeiros, apropriar-se de recursos naturais como as reservas de água doce, reservas florestais, metais e energia para as tecnologias atuais e futuras, o mercado da educação, e outros, a direita patrocinou um novo golpe em 2016. Sem um candidato viável da direita tradicional, patrocinaram a eleição de um antipresidente. O desmonte da esfera pública, a destruição das políticas públicas iniciadas em 2003, tiveram impulso no governo do MDB (2016-2018), e a partir de 2019 se tornou dramático. Estamos envoltos num retrocesso da democracia representativa, do sistema jurídico e do cenário cultural burguês.

Mas se estamos envoltos, de um lado, num retrocesso democrático burguês, do outro lado, há uma potência transformadora, que reivindica e propõe outras formas de organização política, para além do contratualismo formal. São amplos segmentos sociais que estão nos mostrando que a democracia formal representativa não basta. Nestas eleições municipais, em 2020, ganharam fôlego as candidaturas coletivas para a vereança. As populações periféricas construíram políticas e projetos sociais de autonomia e de coletividade. Os movimentos como a Central Única das Favelas, que reúne em torno de 500 favelas brasileiras, em meio ao abandono das autoridades governamentais, se auto-organizaram no combate à Covid-19.

Volto ao começo para dizer que estamos num momento histórico, político e de existência de desamparo, mas há o que fazer. Uma das primeiras ações é nosso aquilombamento, e aqui cito novamente a epígrafe inicial do presente texto: "Aquilombar-se é se organizar, constituir espaços que possamos refletir e agir sobre a nossa realidade. Questionar o que está posto que nos oprime e construir demandas, ações concretas, nos colocar em movimento para mudar nossa realidade". O Coletivo Professorxs de História de Porto Alegre é um exemplo concreto de que o aquilombamento se move.

[7] BRICS é um agrupamento de países de mercado emergente em relação ao seu desenvolvimento econômico. Trata-se de acrônimo da língua inglesa que é geralmente traduzido como "os BRICS" ou "países BRICS" ou, alternativamente, como os "Cinco Grandes". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/BRICS Acesso em 22/11/2020.

Referências

Anais do Congresso Nacional - Câmara dos Deputados (AN/CD). 1964-1987.

BARROS, Ademar F. Deputado Federal, ARENA (SP), AC/CD. 10/04/1964.

BRASIL. Ato Institucional nº1, 09 de abril de 1964. Ato Institucional nº1, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm

CPDOC, Fundação Getúlio Vargas. **Biografia:** José Sarney. Rio de Janeiro, 2015.
http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-ribamar-ferreira-de-araujo-costa/ Acessado em 25.10.2020.

GEDOZ, Sirlei Teresinha. **Democracia e transição no Brasil**, 1973 - 1987. Entre a conciliação e a ruptura, MDB, PMDB e PT. Óikos: São Leopoldo/RS, 2018.

JÚNIOR, Juninho. **É tempo de se aquilombar.** Alma Preta: Jornalismo Livre, 30 de abril de 2019.
https://docs.google.com/document/d/1_bd56i0NRWdwIly1ZDOK_QhBrb7WXE8-6GIdRp-SXbg/edit Acessado em 13/10/ 2020.

LITEWSKI, Chain. **Cidadão Boilesen.** Brasil 2009. https://www.youtube.com/watch?v=yGxIA90xXeY /Acessado em 14/10/2020.

MANDELLI, José. Deputado Federal (RS). AC/CD. 30/10 de 1969.

MOTTA, Marly. **Pacote de Abril.** CPDOC. FGV, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/

Para conhecer mais...

O filme Cidadão Boilesen, de 2009, trata da tortura dos presos políticos e da participação de empresários no financiamento e como plateia dos torturadores e do sofrimento dos torturados. Cidadão Boilesen, de Chaim Litewski, 2009. https://www.youtube.com/watch?v=yGxIA90xXeY

CPHIS

Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Este é um extrato de nossa "Carta-Manifesto: A História se move..." apresentada no Seminário "A quem incomoda o ensino de História?", ocorrido aos 30 dias de novembro de 2019, no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), em Porto Alegre-RS. Na oportunidade, nós, professoras e professores de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre criamos o CPHIS, a partir de um conjunto de princípios, compromissos e programa organizativo. Acesse a Carta-Manifesto: *https://drive.google.com/file/d/1tOFpKtOeku9y6ogeODk9ihdTeITYe_nG/view?usp=drivesdk*

Quem somos e de que lugar falamos

Somos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública. Somos historiadores e Cientistas Sociais. Somos professoras e professores da Educação Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio que fizeram a opção pelo ofício de ensinar História junto à Educação Básica em Porto Alegre, na capital de nosso estado, o Rio Grande do Sul.

Somos intelectuais e educadores que tem paixão pelo seu trabalho, que acreditam e testemunham cotidianamente a esperança engajada de transformação social a partir do reconhecimento da historicidade de fenômenos e da vida em sociedade.

NOSSOS PRINCÍPIOS

1. **O** compromisso na defesa da Escola Pública estatal, gratuita, laica, democrática, popular e de qualidade socialmente referenciada.

2. **A** reafirmação do paradigma da Educação Popular crítica, contra-hegemônica, emancipatória, e voltada prioritariamente às necessidades das crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo daqueles das classes populares com as quais trabalhamos.

3______ **A** defesa da importância do legado do pernambucano Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, cidadão do mundo e uma das principais referências política, ética, epistemológica e metodológica da educação democrática e crítica, que vem sendo tão atacado e vilipendiado, no campo ideológico e educacional, pelas forças conservadoras.

4______ **A** defesa do restabelecimento da democracia em nosso país, com a viabilização de políticas públicas que favoreçam, desde as cidades, os direitos sociais, sobretudo das populações mais vulneráveis e historicamente excluídas.

5______ **A** convicção na importância dos processos democráticos de gestão, horizontalizados desde o âmbito das unidades escolares, que fortaleçam os Projeto Político Pedagógicos construídos a partir das realidades locais.

6______ **A** defesa da adoção de referenciais críticos na relação de ensino e aprendizagem: o diálogo pedagógico, a criticidade, a aquisição e a construção de conhecimentos socialmente significativos, o estímulo ao planejamento e às práticas coletivas e interdisciplinares, a avaliação emancipatória, a participação popular e o exercício de uma cidadania ativa.

7______ **A** promoção do ensino voltado à diversidade sociocultural de nossa população, com respeito às diferenças e ao bom combate a todas as formas de preconceito e discriminação, tais como a misoginia, o machismo, o racismo, a LGBTfobia, a intolerância religiosa, a xenofobia e discriminação etária, por endereço e pertencimento identitário.

8______ **A** defesa da liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, assegurada nos marcos dos direitos constitucionais relacionados à educação e ao ensino.

9______ **O** combate a quaisquer formas de intimidação, perseguição e assédio que cerceie o trabalho educativo, já que a livre discussão ou o debate acerca de concepções filosóficas, políticas ou religiosas não se confunde com propaganda político-partidária ou doutrinação ideológica.

10______ **A** referência em um Ensino de História que trabalha com o contraditório, o dissenso, o conflito e também desvela, revela e problematiza as condições de exploração, dominação e opressão.

11______ **A** afirmação de um trabalho que conjuga o ensino com a educação para a pesquisa, o uso e a preservação dos diferentes suportes da memória, a educação patrimonial e a promoção dos direitos humanos.

NOSSOS COMPROMISSOS

Atuar na defesa dos interesses específicos da nossa identidade profissional, sem perder de vista as lutas gerais dos trabalhadores em educação, da categoria municipária e da classe trabalhadora.

Somar esforços nas instâncias e ferramentas legítimas de nossa classe: o SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre e a ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre.

Buscar condições de trabalho dignas, de valorização profissional e que assegurem o direito à formação qualificada, sistemática e em serviço.

Fortalecer as lutas sociais e populares por justiça e igualdade de direitos, pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, pela diversidade geracional, religiosa e de classe.

Combater veementemente a destruição e a precarização do serviço público, a privatização e terceirização da educação pública em todas as suas formas.

Atuar contra as reformas empresariais que buscam subordinar a Educação Básica à lógica da mercantilização, reduzindo o papel da escola a exames de avaliação standartizados e classificatórios, voltados a atingir metas quantitativas, a padronizar currículos e avaliações e a aumentar a competição entre escolas, em ações que só aprofundam a exclusão social e pedagógica.

Nos constituirmos como um espaço aberto para o estudo e para a formação, voltado à reflexão das práticas e socialização de experiências, sobretudo em nossa área de formação, bem como promoção e articulação de ações coletivas a partir dos pressupostos da Educação Popular.

Afirmamos nossa disposição de manter e qualificar o diálogo aberto e solidário com grupos e entidades afins, com movimentos sociais e populares e com redes de resistência, na perspectiva de fortalecimento do campo democrático e popular, nos alimentando reciprocamente a partir do reconhecimento das singularidades e dos laços comuns que nos aproximam.

A iniciativa da organização do Coletivo teve como ponto de partida a pesquisa do colega Rodrigo Souza dos Santos no Mestrado Profissional em Ensino de História. A pesquisa investigou a formação dos/as professores/as de História da RME/POA e a liberdade de ensinar. A partir de uma série de encontros realizados desde a metade do ano de 2019, houve a auto-organização do coletivo. Para maiores informações consultar: SANTOS, Rodrigo Souza dos. Sobreviver é resistir: Vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020 200 f.

Resistir é necessário. Derrotar a barbárie, um imperativo!
Educação é Direito, não mercadoria!

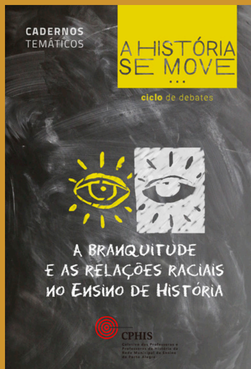
Na defesa da Escola Sem Mordaça!

Viva Zumbi, Viva Dandara!
Vivam muitos Palmares!

Coletivo das Professoras e Professores de História
da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
(CPHIS)

Apoio:

ATEMPA













CADERNOS TEMÁTICOS

Nº 1 _ A branquitude e as relações raciais no Ensino da História

Nº 2 _ Tecnologias Digitais no Ensino de História

Nº 3 _ Que história é essa? Pandemia, fome e segurança alimentar

Nº 4 _ Culturas Populares e Resistências: a História a contrapelo

Nº 5 _ História sem mordaça: intelectuais orgânicos em resistência ativa

Nº 6 _ No redemoinho da história: as lutas por democracia

ISBN: 978-65-996311-2-2